

2017

XXV

Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul

25 anos A Formação no Processo da Gestão



Organizadoras

Dra. Carla Cristina Dutra Búrigo
Msc Cléia Silveira Ramos
Msc Gabriela Mattei de Souza



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
Pró-Reitoria de Desenvolvimento e
Gestão de Pessoas - PRODEGESP



PPGAU

Programa
de Pós-Graduação
em Enfermagem
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA



S471a

Seminário de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL (25.:2017:Florianópolis, SC).

Anais / Organizadoras: Dra. Carla Cristina Dutra Búrigo, Msc. Cléia Silveira Ramos, Msc. Gabriela Mattei de Souza; [realização: PRODEGESP].- Florianópolis, 2017.

552 p.

ISBN 978-85-64093-84-3

Evento realizado de 6 a 10 de novembro de 2017.

1. Professores - Formação - Países do MERCOSUL. 2. Professores - Formação - Países do Cone Sul. 3. Assunto C. I. Búrigo, Carla Cristina Dutra (Org.). II. Ramos, Cléia Silveira (Org.). III. Souza, Gabriela Mattei de (Org.). III. Título.

CDU: 378.12

ANAIIS

XXV Seminário de Formação de Professores para o MERCOSUL/ CONE SUL

EIXOS:

- 1. Formação de Professores.**
- 2. Educação a Distância**
- 3. Educação e Trabalho.**
- 4. Formação e Gestão.**
- 5. Políticas Públicas.**

Organizadoras:

Dra. Carla Cristina Dutra Búrigo

Msc. Cléia Silveira Ramos

Msc. Gabriela Mattei de Souza

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
CONFERÊNCIAS	9
1 UNIVERSIDAD Y COMPROMISO SOCIAL	10
2 GLOBALIZAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA E SUAS IMPLICAÇÕES NO SER/FAZER UNIVERSIDADE	11
3 SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO BRASIL: FORMAÇÃO X PRÁTICAS E OUTROS DILEMAS	23
3.1 REFLEXÃO ACERCA DA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM ENFERMAGEM E SAÚDE	23
3.2 DILEMAS E ESCOLHAS NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DO PROFESSOR PESQUISADOR EM ADMINISTRAÇÃO –	25
3.3 SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO BRASIL: FORMAÇÃO X PRÁTICAS E OUTROS DILEMAS	28
TEMÁTICA 01 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES	32
1 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA	34
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS POR COMPETÊNCIAS FIXADAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	46
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO NORTE DO BRASIL	58
4 A PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL E AS TIC NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÃO E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA	71
5 CAMBIOS EN LAS RELACIONES PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INTERDISCIPLINARIA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA	84
6 COMO AS CRIANÇAS ENSINAM? UMA HISTÓRIA NO TEMPO PRESENTE	97
7 EN LA BÚSQUEDA DE SER PROFESIONAL EN FORMACIÓN EN CHILE: ESCUELAS EN BÚSQUEDA DE LA CONCEPTUALIZACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DEL MISMO.	108
8 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/CIÊNCIAS DA NATUREZA/UFRGS	120
9 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	130
10 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PIBID ENQUANTO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA.....	143

11	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS DAS CONFERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA UNESCO E DESAFIOS DA POLÍTICA NACIONAL	153
12	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO DOMÍNIO DO ENSINO BILÍNGUE: EXPERIÊNCIAS NOS ARQUIPÉLAGOS DE BIJAGÓS, GUINÉ-BISSAU, E EM ESCOLAS INDÍGENAS NO SUL DO BRASIL.....	166
13	FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES: OS PROFESSORES ENQUANTO SUJEITOS DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	179
14	FORMAÇÃO POLÍTICA DAS CRIANÇAS: DO RETROCESSO DA REALIDADE BRASILEIRA ATUAL À UTOPIA POSSÍVEL	193
15	IMPACTOS PIBIDIANOS NAS PRÁTICAS DOCENTES E NA GESTÃO ESCOLAR	205
16	INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA COM ADOLESCENTES: POSSIBILIDADES DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E DA CIDADE	218
17	LEY DE CARRERA DOCENTE EN CHILE Y LOS NUEVOS MECANISMOS DE ACCESO A LAS PEDAGOGÍAS: TENSIONES Y DESAFÍOS.....	229
18	SER PROFESSOR E OS CAMINHOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO IFSUL-CAMPUS CHARQUEADAS.....	239
	TEMÁTICA 2 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	255
1	A COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	257
2	AULA SIN FRONTERAS	269
3	O LUGAR DAS TDIC NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC.....	284
4	O PAPEL DO GESTOR DA EAD NA IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS DO FAZER DOCENTE.....	293
5	OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	304
6	OS USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: DISCUSSÕES EM TORNO DA FLUÊNCIA DIGITAL E SEGURANÇA DOCENTE.....	318
7	UM MODELO DE GESTÃO DE CURSO EAD NA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO BRASIL.....	331
	TEMÁTICA 3 -EDUCAÇÃO E TRABALHO	345
1	FORMAÇÃO DE TRABALHADORES PARA O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE: A HISTORICIDADE DA PROPOSIÇÃO E CRIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE NUM HOSPITAL PÚBLICO DA REGIÃO SUL.....	347

2	O TRABALHO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FUNDAMENTOS DE PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS	360
3	PALHACEANDO PELO MUNDO: INTERVENÇÃO EM ESCOLA INFANTIL CHILENA	379
4	TEORIA E PRÁTICA: A CONTRADITÓRIA VISÃO DOS EDUCANDOS.	387
5	TRABALHANDO EM CONJUNTO DESENHO TÉCNICO I E INFORMÁTICA BÁSICA AUXILIADO POR SOFTWARE GRÁFICO.....	404
	TEMÁTICA 4 - FORMAÇÃO E GESTÃO	414
1	A CULTURA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	416
2	A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FISCALIZAÇÃO DOS CONTRATOS DE SERVIÇOS DE MÃO DE OBRA TERCEIRIZADA: UM OLHAR DOS FISCAIS DE CONTRATOS	430
3	POLÍTICAS DE ACESSO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 443	
4	PRODUÇÃO COLABORATIVA EM REDE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO 456	
5	PROFISSIONALIDADE DOS GESTORES NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: UM ESTUDO SOBRE AS CHEFIAS DE DEPARTAMENTO	468
	TEMÁTICA 5 - POLÍTICA PÚBLICAS.....	483
1	A GESTÃO UNIVERSITÁRIA: CONEXÃO EXISTENTE ENTRE A POLÍTICA PÚBLICA E A POLÍTICA INSTITUCIONAL.....	485
2	O DIFÍCIL PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE NO BRASIL.....	499
3	O GOLPE NO BRASIL E A EDUCAÇÃO: A DISPUTA DOS RUMOS DA POLÍTICA E DOS PROJETOS DE NAÇÃO.....	511
4	POLÍTICA CULTURAL UNIVERSITÁRIA E O PROJETO 12: 30: A VISÃO DOS GESTORES	524
5	SERVIÇOS E OBRAS DE ENGENHARIA, PERSPECTIVAS POTENCIALIZADORAS NAS AÇÕES DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA: DO CAMPO DA POLÍTICA DE LICITAÇÃO AO PROCESSO DE MANUTENÇÃO PREVENTIVA DAS EDIFICAÇÕES.....	537

APRESENTAÇÃO

O XXV Seminário de Formação de Professores para o MERCOSUL/ CONE SUL, foi concebido dentro da problemática geral do Projeto intitulado “A Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL (Argentina, Brasil, Chile, Uruguai e Venezuela): princípios, objetivos e modalidades. Perspectivas de uma formação básica, comum, geral”, fundado em agosto de 1993, com sede na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no qual participam professores pesquisadores dos cinco países mencionados. Os vinte e cinco anos de existência refletidos em vida intelectual e em bases de amizade, de fraternidade, de respeito, de cooperação, de sentimentos coletivos, além do interesse individual, de Grupo, de Nação, antecipam a possibilidade de intercambiar ideias no XXV Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL, com a temática central: A Formação no Processo da Gestão, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, de 06 a 10 de novembro de 2017. A realização do Seminário, organizado pelo Grupo Brasileiro, permitiu projetar os possíveis próximos passos do Grupo, debater as pesquisas efetuadas, integrar os projetos sobre a Formação do Professor no contexto da Gestão, apresentar proposições, especialmente, para os sistemas educacionais do MERCOSUL/CONE SUL. Os Seminários anteriores foram realizados anualmente e de modo alternado entre os países integrantes do grupo: Brasil (1993, 1994, 2002, 2006, 2009, 2010 E 2017), Chile (1995, 1998, 2003, 2005, 2012, 2016), Argentina (1996, 2000, 2004, 2008 e 2013), Uruguai (1997, 2001 e 2011), Paraguai (1999) e Venezuela (2007, 2015). O Seminário, para sua realização, depende do apoio das universidades nas quais os pesquisadores estão vinculados, das instituições participantes e dos organismos de fomento à pesquisa para consolidar a formação de professores e pesquisadores já realizada pelas instituições envolvidas, com possibilidade de divulgação para a sociedade brasileira, latino-americana e em particular do MERCOSUL/CONE SUL.

Comissão Organizadora do XXV Seminário Internacional de
Formação de Professores para o MERCOSUL/ CONE SUL

CONFERÊNCIAS

1 UNIVERSIDAD Y COMPROMISO SOCIAL

Dr. Martin Rodriguez Rojo

Profesor emérito de la Universidad de Valladolid

Universidade de Valladolid – Espanha

En el presente artículo pretendo reflexionar sobre la finalidad de la Universidad, como institución social que es. Empezaré diciendo que la Universidad no es un fin en si misma, sino un medio al servicio de la sociedad. Un instrumento que tiene unas características propias. Por de pronto, este instrumento centra su trabajo en el descubrimiento, difusión y aclaración de lo que se entiende por sabiduría. Es un instrumento inteligente que intenta perfeccionar las cualidades del espíritu o de la razón humana (I). Contrastaré el significado de “sapientia” o sabiduría con el análisis de la realidad, donde por desgracia, se descubren males, defectos y hechos e intenciones absolutamente contrarias a la sabiduría (II). Me detendré, a continuación, en mostrar algunas respuestas de algunos filósofos que han construido su alternativa para superar esta inhumana situación (III). Terminaré exponiendo la salida que yo asigno a la Universidad para salir del atolladero en el que se han metido nuestro mundo y su habitante el “homo”, afirmando que el esfuerzo por cultivar la sabiduría se constituye en finalidad de la institución universitaria y en respuesta a la construcción de una humanidad mejor. A este esfuerzo o tarea de la comunidad universitaria, centrado en adquirir sabiduría para salvar al mundo, lo llamaré compromiso social de la Universidad (IV).

2 GLOBALIZAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA E SUAS IMPLICAÇÕES NO SER/FAZER UNIVERSIDADE

Dr. Lucídio Bianchetti

Programa de Pós-graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Catarina

Pesquisador 1B do CNPq

Introdução

Do ponto de vista da história tradicional, linear, com predominância de fatos, decisões legislativas, o Processo de Bolonha (PB)¹ é um evento localizado e que pode ser descrito com relativa facilidade, na medida em que a referência foi um episódio demarcado temporal e geograficamente e que, com o passar do tempo, novos acontecimentos e decisões vieram-lhe sendo agregados e, no seu *corpus*, implementados. Nesta perspectiva o PB constitui-se em uma “Declaração”, assinada conjuntamente por 46 ministros da educação superior de países que compunham a União Europeia (UE)². A cerimônia ocorreu no dia 19 de junho de 1999, na cidade de Bolonha, Itália, justamente no ano em que se comemorava o 900º aniversário de surgimento/criação da Universidade de Bolonha. Em termos formais, a “Declaração de Bolonha” é um documento de apenas quatro páginas, contendo propostas de reorganização ou criação de um novo modelo de *universitas*, bem como a explicitação de metas, de intencionalidades dos signatários no sentido de transformar uma série de propostas relacionadas à necessidade de suas universidades serem submetidas a um *aggiornamento*, a fim de, entre outros objetivos, resgatarem, juntamente com o conjunto das universidades da UE, a hegemonia de que gozaram quase milenarmente.

Do ponto de vista histórico-educacional, de quem procura ter presente o processo de totalidade de um acontecimento, de um processo histórico, contudo, o parágrafo acima, ou essa narrativa factual, não passa de um documento, que de fato e de

¹ Além de farto material disponível na rede, no livro organizado por Serralheiro (2005), encontram-se reunidos uma série de documentos pré e pós-bolonha, até o ano de 2005, bem como textos de análise sobre a temática, por parte de professores e pesquisadores portugueses.

² A “Declaração de Bolonha” foi assinada pelos ministros da educação superior de 46 países. Deste total de países, 30 faziam parte, à época, da UE. Algumas nações pertencentes ao Bloco não foram signatárias do PB, como foi o caso de Kosovo e Quirguistão. Outros pleiteavam fazer parte da UE, porém não preencheram requisitos considerados imprescindíveis para compor o Bloco.

direito, marca o ponto de chegada e de partida, de um processo complexo, eivado de desafios nos teóricos e empíricos, demandando um esforço dos pesquisadores para entender os antecedentes e desdobramentos desse “Acordo” que deu origem e constitui o também denominado “Pacto de Bolonha”. Na perspectiva de Kosik (1976), a compreensão de fatos, acontecimentos, episódios, fenômenos somente pode ser alcançada em seu processo, em sua constituição se a pergunta voltar-se não para o que ele [PB] é, mas sim, como foi e vem sendo constituído. Desta forma de olhar e de apreender, o PB tornou-se uma expressão polissêmica – conforme palavras de Blanch (apud BIANCHETTI, 2010, p. 270) a qual, “não somente significa muitas coisas diferentes, mas que, inclusive, às vezes, significa coisas contraditórias”. Como analisa Blanch,

este projeto tem uma dupla face: a manifestamente acadêmica, que pretende integrar, unificar e estandardizar o ensino superior europeu para facilitar a mobilidade dos estudantes, e a efetiva integração europeia ao nível universitário e do mercado de trabalho. E também tem uma face econômica, que consiste em tornar operativas as recomendações emanadas do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e da Organização Mundial do Comércio, que, em nome da sustentabilidade financeira da universidade, propõem sutilmente a ‘economização’, a mercantilização, a empresarialização e o gerenciamento da universidade, com o pretexto de que é necessário ‘modernizá-la’, ‘desburocratizá-la’ e ‘abri-la ao mercado’. Porém, paralelamente a esta retórica se vai introduzindo um discurso tecnológico e tecnocrático que vai impondo pautas, critérios e condições financeiras, técnicas, materiais e culturais, colocando no centro do sistema valores como eficiência, produtividade, competitividade, rentabilidade, análise custo-benefício, avaliação por resultados, gestão por objetivos. Enfim, toda a retórica sobre a universidade sucumbe eclipsada por esta nova retórica economicista e *managerialista*, que vai entrando como por uma porta lateral. Em terceiro lugar, Bolonha significa também um produto final, em forma de modelo de organização universitária, de planos de estudo, de créditos, papéis, protocolos didáticos e de avaliação, conteúdos homologáveis.

Esta manifestação evidencia um quadro complexo da instituição universidade que emerge do PB. Para entender como se constituem esses novos cenários acadêmicos é preciso ter presente que as iniciativas de autoridades de países europeus em geral e dos responsáveis pelas instituições universitárias em particular se movimentaram dentro de constatações que evidenciavam a perda da hegemonia cultural, científica e econômica da Europa, a partir de meados do século XX. Podemos dizer que o eurocentrismo é colocado em xeque dentro de um movimento de instauração de processos cada vez mais globalizados. Nesse mercado-mundo, a Europa perde importantes espaços de influência, particularmente para os EUA e o Japão – e, em

período mais recente para a China -, e aposta na educação, em especial na reorganização das universidades europeias, como uma oportunidade do resgate ou de retorno ao jogo como protagonista. Neste aspecto são paradigmáticos o livro: *A Europa na era global* (GIDDENS, 2007) e o documento: *O papel das universidades na Europa do Conhecimento*³.

O Processo de Bolonha: proposta e consolidação

O movimento de consolidação do Processo de Bolonha (PB) envolveu diversas ações, com seus respectivos documentos orientadores. Abaixo apresentamos quadro que trás essa cronologia, centralizada nos momentos mais significativos do “Processo”, permitindo ter uma visão mais completa da constituição das mudanças no ensino superior europeu a partir do final do século XX.

Quadro I: Documentos Cronológicos do Processo de Bolonha

Data	Documento	Descrição analítica
1988	Carta Magna	Documento escrito por reitores de universidades europeias no qual afirmam que o futuro da humanidade, no final do milênio, depende em larga medida do desenvolvimento cultural, científico e técnico das universidades.
1998	Declaração de Sorbonne	Documento que apresenta as diretrizes para a criação de um Sistema Europeu do Ensino Superior. Assinado por ministros da Educação Superior.
1999	Declaração de Bolonha	Documento que marca a formalização e criação de um espaço de ensino superior europeu. Documento cancelado pelos ministros da Educação Superior dos países da UE.
2001	Comunicado de Praga	Intitulado “Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior” (EEES) ⁴ , reafirma os compromissos estabelecidos na Declaração de Bolonha até 2010.
2003	Comunicado de Berlin	Discute a operacionalização do Espaço Europeu do Ensino Superior/EEES.

³ Cf.: <http://www.aafdl.pt/index.php/documentos/bolonha-2006-2007/6-o-papel-das-universidades-na-europa-do-conhecimento/file>. Acesso em 06 de outubro de 2017.

⁴No livro/coletânea “*Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*”, organizado por García Monjón (2009), encontra-se uma das mais completas explicitações e análise de como as universidades vieram adaptando-se a Bolonha.

2005	Comunicado de Bergen	Destaca o Espaço Europeu do Ensino Superior e as respostas necessárias aos desafios de um mundo globalizado.
2007	Comunicado de Londres	Mantém a mesma preocupação do documento de Bergen: EEES e globalização.
2009	Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve	Apresenta a análise do PBe propostas para o EEES na nova década.
2010	Declaração de Budapeste/Viena	Reunião comemorativa da constituição do Espaço Europeu do Ensino Superior.
2012	Comunicado de Bucareste	Consolidação do Espaço Europeu do Ensino Superior.
2015	Comunicado de Yerevan Armênia	Reforça o Processo de Bolonha e visualiza-o para além de 2020.

Fonte: Adaptado de Nez (2012).

Em relação a este quadro é importante destacar:

1) Consideramos a *Magna Charta Universitatum* como sendo o último documento em que os reitores das universidades desempenharam um papel protagonista no sentido de propor o resgate da tradição universitária europeia, a necessidade de assegurar sua autonomia e da implementação de medidas demandadas para o momento presente e o futuro, visando garantir que a Instituição Universidade, de cariz humboldtiano, continuasse imprescindível. Nos documentos que se seguem (“Declaração da Sorbonne” e “Declaração de Bolonha”) os dirigentes das Instituições Universitárias far-se-ão presentes, mas o protagonismo passará a ser dos Ministros da Educação Superior e às Universidades começam a serem atribuídas novas tarefas e funções no contexto da globalização, da sociedade do conhecimento, da atratividade, da mobilidade, da competição, enfim de toda uma série de medidas visando garantir vantagens competitivas no contexto de um mercado cada vez mais mundializado. Para mais detalhes a este respeito ver: Bianchetti (2015) e Bianchetti e Magalhães (2015);

2) Na sequência do quadro, passando da “Declaração de Bolonha”, para sua concretização, além da realização de reuniões bienais de avaliação e tomadas de decisão sobre novos aspectos a agregar ao “Processo”⁵, foi criado o *Bologna Follow-up Grup* – BFUG (Grupo de Acompanhamento de Bolonha), como iniciativa conjunta dos Estados componentes da UE e/ou que aderiram ao “Processo”. Porém, internamente também cada Universidade instituiu grupos de trabalho cujo compromisso era *Making Bologna Works* (Fazer Bolonha funcionar);

3) No ano de 2000, sob a coordenação do Conselho Europeu, um dos mais representativos órgãos políticos da UE, foi realizada em Lisboa uma reunião da qual resultou documento que passou a ser referenciado como “Estratégia” ou “Tratado de Lisboa”, por meio do qual, de forma explícita, são atribuídas ao “Processo de Bolonha” responsabilidades ou incumbências, envolvendo as universidades, que saem do âmbito da Educação, da cultura e adentram outros campos, abrindo-se espaço para a economia, a política, enfim, à concretização de iniciativas que garantiram a formatação dos “Estados Unidos da Europa”. A partir da “Estratégia”, o PB passou a ser o instrumento para uma guinada na forma de organização e funcionamento das universidades;

4) Um dos aspectos que sempre aparece nos “Comunicados” diz respeito, inicialmente à criação e na sequência à concretização cada vez mais explícita do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), garantia de atratividade, flexibilidade, mobilidade e competitividade entre países do Bloco e destes com outros Blocos ou Redes do mundo;

“Área europeia de educação superior”, “Área de integração do conhecimento”, “Espaço Europeu de Educação Superior”, “Espaço Europeu de Investigação”, “Europa do conhecimento”, são algumas das expressões que evidenciam a centralidade da educação ou de como o “conhecimento passa a constituir a pedra-de-toque” (Simão *etal*, 2005) deste novo tempo e espaço ocupado pela educação no âmbito da UE. Conforme analisam estes autores, a Declaração de Bolonha,

⁵ Que passaram a serem conhecidas documentalmente como “Comunicados”, sempre seguidos do nome da cidade onde o encontro de avaliação e de prospecções e proposições se realizava.

tem como objectivo a construção, num horizonte temporal de dez anos, de um “Espaço Europeu de Ensino Superior” coeso, harmónico, competitivo e atractivo, com a finalidade genérica de promover a mobilidade dos estudantes e demais agentes educativos e a empregabilidade dos diplomados, por forma a dar conteúdo real aos direitos de livre circulação e estabelecimento dos cidadãos, e de reforçar a competitividade internacional do ensino superior europeu no contexto da crescente globalização dos sistemas de ensino e formação. (IDEM, p. 40).

Os proponentes dos documentos, mas especialmente dos “Comunicados” estabeleceram o ano de 2010 como limite à uniformização dos sistemas de educação de cada país da UE, convergindo em ciclos de formação que se materializam em três anos de graduação, dois de mestrado e três para o doutorado. Segundo esses documentos orientadores, é o alcance desta meta que garantirá “a flexibilidade dos percursos de formação”, isto é, a “mobilidade dos estudantes” que, juntamente com a “empregabilidade dos diplomados” e o reforço à “competitividade internacional” formam o tripé no qual se assentam as principais proposições de Bolonha (NEVES *et al*, 2005 e SIMÃO *et al*, 2005). Como afirma Ruiz (2004, p. 32) “no es arriesgado señalar que ésta es la iniciativa más importante que Europa há desarrollado en el área de la Educación Superior en los últimos cien años”.

As propostas centralizam-se na convergência entre a graduação e a pós-graduação (1º, 2º e 3º ciclos) das Instituições Universitárias e entre elas, um incentivo muito forte para a mobilidade dos estudantes e docentes entre as universidades europeias signatárias do “Pacto” e, consequentemente, a adoção de um sistema de créditos europeus, os assim chamados ECTS (*European Credit Transfer System*). Há uma ênfase no conceito de aprendizagem ao longo da vida e a convicção – somadas a iniciativas concretas - que este modelo (EEES) pode se tornar mundial⁶.

Em síntese, pode-se dizer que, por meio do “Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve” de 2009 é feita uma avaliação bastante positiva das conquistas até então, dando-se como encerrada com sucesso uma primeira etapa que denominaríamos de PB 1.0. Na mesma reunião decide-se estender até 2020 o processo de implementação de

⁶Três textos do período de 2001 a 2009, são publicados com um ponto em comum: aparecem como questões, com pontos de interrogação. Após a leitura destes, contudo, somos levados a responder afirmativamente às questões dos autores: 1) *O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?* (ROBERTSON, 2009); 2) *The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction* (ADELMAN, 2008); 3) *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?* (DALE, 2001).

Bolonha (PB 2.0). Se com o PB 1.0, a plataforma (*framework*) havia sido construída e se tornado funcional, era hora de novos passos visando o aprofundamento das conquistas. Entre estas pode-se destacar o “*Programa Horizonte 2020*”, por meio do qual são disponibilizados financiamentos específicos para aquelas universidades que já são ou querem tornar-se de “Classe Mundial” (*World Class*), cuja ‘medida’ é fornecida pelas posições nos *rankings*.

A globalização do modelo: os impactos do PB no ser/fazer universidade em geral e nas dos países do MERCOSUL

Dentro da especificidade dos países que compõem o MERCOSUL⁷ e da identidade do bloco, encontramos propostas e reformas educacionais para o ensino superior que abrangem os princípios do modelo constituído a partir dos desdobramentos do PB. Segundo Silveira (2016, p. 905), tanto a UE como o MERCOSUL, têm a educação e dentro dela o ensino superior, “como fator de integração e peça-chave para a consolidação e projeção de seus Estados Membros e respectivo bloco no mercado mundial”, ao afirmarem “seu papel precípua na produção e transmissão do conhecimento científico-tecnológico orientado para o desenvolvimento econômico e a modernização”. Desde a constituição do bloco, houve a preocupação em atender esses pressupostos com, entre outras ações, a criação de um Setor Educativo do MERCOSUL (SEM). Fulquet (2006, p. 5) analisa as intenções presentes na proposta:

Desde la constitución del MERCOSUR en 1991, los gobiernos que integran el pacto regional convinieron en atender una serie de temas colaterales al intercambio comercial, en particular los relativos al área de trabajo, justicia y educación. En efecto, el tema educativo fue puesto en relieve como un aspecto de importancia por los países miembros para llevar adelante el proceso de constitución comunitaria.

En las reuniones previas al Tratado de Asunción y en la propia reunión fundacional, se fue definiendo una agenda de problemas y objetivos comunes que deberían atenderse por medio de la constitución de un proyecto específico para tal función: El Sector Educativo del MERCOSUR [...] Al mismo momento que el SEM intenta afianzarse como un instrumento para la construcción de nuevos espacios para el desarrollo económico, político y cultural fortalecedor de la identidad regional en un mundo globalizado, un importante debate en torno a la internacionalización de la educación superior

⁷ Originalmente os estados que faziam parte do MERCOSUL eram Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. No ano de 2012, a Venezuela entra no bloco. A Bolívia encontra-se em processo de adesão. Estes são chamados de *Estados Partes*. O bloco possui o reforço de *Estados Associados* como Chile, Colômbia, Equador, Guiana e Suriname. (SILVEIRA, 2016).

viene llevándose acabo desde la década de los 90's en el seno de organismos internacionales- UNESCO/OMC.

No Brasil, mais especificamente, encontramos propostas e reformas educacionais que englobam esses mesmos princípios, como analisam Nez e Lima (2015, p. 297):

Outro programa vinculado a tais orientações é o Projeto Tuning América Latina, que foi articulado em várias IES brasileiras, buscando uma afinação da Educação Superior ao modelo europeu. No Brasil, algumas universidades federais já possuem esse mesmo formato de arquitetura acadêmica, o Estado de Minas Gerais foi um dos precursores nesse tipo de formação, que na legislação brasileira intitulam-se Bacharelados Interdisciplinares.

Neste momento histórico - de amplas reformas educacionais no âmbito dos países que fazem parte do MERCOSUL - é importante considerar e refletir sobre os significados do conceito de autonomia, tão caro à educação, como de indução/imposição que vêm constituindo-se e tornando-se operacionais a ponto de convergir-se para uma “assombrosa semelhança e repetição das receitas em todos os países” (SGUISSARDI, 2005, p. 34) ou blocos, que coloca o conceito de heteronomia no centro do que podemos denominar ‘globalização seletiva’, dado que o processo heterônomo atinge fortemente alguns setores, como o da educação – apreendida como uma mercadoria a ser transacionada -, em comparação com outros. O que estamos vivenciando no Brasil, no caso específico da homogeneização da pós-graduação via políticas de avaliação e fomento da agência reguladora, CAPES, e nos outros países parte do MERCOSUL, apontam para políticas educacionais que paulatinamente vão corroendo os espaços de autonomia das universidades do bloco, assim como está ocorrendo, nas universidades da UE, com o Processo de Bolonha.

Conclusão

Nos final do século XX e nos primeiros anos do segundo milênio muito tem-se falado do “Fim”, iniciando com o clássico *Fim da História*, de Francis Fukuyama. Utilizando-nos do mote, em relação ao conteúdo deste breve texto, será que poderíamos afirmar que, com o predomínio da heteronomia, com tantas exigências estranhas em relação àquilo que se conhecia como *universitas*, estaríamos presenciando o “fim da universidade”?

Certamente seria um exagero alinhar-se àqueles que escatologicamente anunciam o fim da universidade. Porém não há como deixar de ter presente que estamos assistindo, presenciando e participando do fim da universidade de cariz humboldtiano, autônoma, da livre investigação e, na sua práxis, da preocupação com a formação. Como afirmam Lima et al (2008, p. 28): “Não pode haver a confusão entre o pragmatismo do empregador e a formação do cidadão”. Esses autores utilizam uma citação de Bourdieu e sua equipe, quando, ao falarem da universidade a definem como

um lugar, talvez o único, de confrontação crítica entre as gerações, um lugar de experiências múltiplas, efetivas, políticas, artísticas, certamente insubstituíveis, uma oportunidade única para muitos rapazes e moças de viver, por um tempo mais ou menos longo, qualquer coisa que se assemelha a uma vida intelectual, antes de entrar de uma vez por todas na ordem social... (LIMA et al, 2008, p. 32).

A questão que permanece é se, com o que vem se propondo e fazendo, a partir do PB e similares, é possível pensar na universidade como esse *locus*?

Atendo-nos apenas a duas obras e a um texto, que podem ser considerados exemplares à crítica à nova universidade que está surgindo, uma universidade atrelada ao mercado, heterônoma, forçada a jogar o jogo da mercantilização e a uma produção que garanta que seus gestores, *stakeholders*, *managers*, governantes, proprietários e investidores fiquem satisfeitos com as posições galgadas pelas suas (ex)instituições, agora Organizações, na medida que se saírem bem nos *rankings* internacionais. Estamos referindo-nos aqui ao texto de Chauí (2003), que detecta a migração do conceito de universidade de Instituição para Organização. E às obras *Da universidade à Commodity* (BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017), percebendo a universidade, predominantemente como produtora de mercadorias, quando não ela própria transformada em uma *commodity*. E por fim, a obra *The new Brazilian University*, cujo autor (SILVA Jr., 2017) flagra o caminhar a passos largos, por parte de todas as universidades, na direção da uniformização/convergência da forma de organização e funcionamento de todas as (ex)instituições rumo ao modelo de “Universidade de Classe Mundial”.

Nos debates de um Seminário como este, certamente não faltarão pautas para discussão e encaminhamentos. Conforme Fiúza de Mello (2011, p. 22), “Bolonha antecipa tendências; se oferece como laboratório do mundo; sinaliza horizontes e desafios”. Em uma mesa cuja temática é: “A Universidade e a Formação de

Professores”, o que podemos aprender com o Processo de Bolonha e seus desdobramentos globalizadores ou suas influências? Que perspectivas aponta um Programa como o “*Horizonte 2020*”? O que dizer da formação de novos Blocos ou Redes como exemplarmente é o caso da “*Universidade em Rede do BRICs*”, em cuja primeira escolha de Universidades e cursos de Pós-graduação que participarão da rede não consta cursos de formação de Professores? E o que dizer da pouca expressividade do “Setor Educacional do Mercosul”, a despeito de ter surgido há mais de 25 anos em comparação com o Processo de Bolonha? Falar de “Acreditação” ao invés de “Avaliação” é uma mera troca de palavras?

Finalmente, embora não seja este o foco deste texto, não podemos deixar de ressaltar que a implementação do PB foi e continua sendo um processo complexo, que teve ainda têm muitas resistências – autores como Fiúza de Mello (2011) falam até em “contrarreforma”! Estas resistências relacionam-se a arraigadas tradições de organização e funcionamento da universidade; de tentativas de fazer valer a autonomia da instituição prevista nos estatutos e regimentos; a heterogeneidade de tradições e culturas características dos países que compõem a UE, bem como dos outros países da Europa e de fora dela, a partir das influências do Processo de Bolonha nos sistemas universitários do mundo.

Será que podemos falar o mesmo do “Setor Educacional do MERCOSUL” ou a resistência é menos visível por estarmos fazendo referência a um Bloco do Sul?

Referências

ADELMAN, C. *The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*. Institute for Higher Education Policy, May, 2008.

BIANCHETTI, L. O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas, CEDES, v. 31, n. 110, p. 263-285, 2010.

-----, *O Processo de Bolonha e a globalização da educação superior*. Antecedentes, implementação e repercussões no quefazer dos trabalhadores da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015

-----; MAGALHÃES, A. M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP. V. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015.

-----; SGUISSARDI, V. *Da universidade à commoditycidade*. Ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

CHAUÍ, M. “A universidade pública sob nova perspectiva”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro; Campinas: Anped e Autores Associados, n. 24, p. 5-15, set/dez, 2002.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto, UP/FPCE/CIE, n. 16, p. 133-169, 2001.

FIÚZA DE MELLO, Alex. *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior*. Os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina. Brasília: Editora da UnB, 2011.

FULQUET, G. A. El Proyecto Educativo para el MERCOSUR y los debates en torno a la internacionalización de la Educación Superior. Buenos Aires, Ar.: CAEI, 2006.

GARCIA MONJÓN, J. V. (Coord.). *Hacia el espacio europeo de educación superior*. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia. Oleiros (La Coruña): netbiblos, 2009.

GIDDENS, A. *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, L. et al. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

NEVES, F. dos S. et al (Org.). *Quem tem medo da “Declaração de Bolonha”?* A Declaração de Bolonha” e o Ensino Superior em Portugal. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2005.

NEZ, E. Espaço europeu de ensino superior (EEES): política pública para a construção de um pensamento hegemônico. Seminário ANPAE Região Sul. Pelotas: UFPel, 2012.

NEZ, E.; LIMA, A. B. de. Espaço Europeu de Ensino Superior: marco regulatório que impacta na gestão das universidades brasileiras? *Revista Espaço Pedagógico*, v. 22, n. 2, Passo Fundo, p. 287-301, jul./dez. 2015.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Campinas: ANPEd e Autores Associados, v. 14, n. 42, p. 407-422, set./dez. 2009.

RUIZ, R. El Proceso de Bologna, cuatro años después (Uma avaliação Del Área Europea de Educación Superior). *Pró-Posições*. Campinas, UNICAMP, v. 15,n. 3, p. 21-36, set./dez. 2004.

SERRALHEIRO, J. P. (Org.). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto, PT: Profedições, 2005.

SGUISSARDI, V. Rumo à universidade mundial – E a universidade será feita à sua imagem e semelhança. *Serie Documental – Textos para Discussão*, Brasília, INEP, v. 10, n. 20, p. 7-28, 2005

SILVA JR., J. dos R. *The New Brazilian University*. A busca por resultados comercializáveis: para quem? Bauru: Canal6editora, 2017.

SILVEIRA, Z. S. Setor educacional do MERCOSUL:convergência e integração regionalda educação superior brasileira. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 901-927, nov. 2016.

SIMÃO, J. V. *et al. A ambição para a excelência*. A oportunidade de Bolonha. Lisboa: Gradiva, 2005.

3 SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO BRASIL: FORMAÇÃO X PRÁTICAS E OUTROS DILEMAS

3.1 Reflexão Acerca da Formação e Prática Docente em Enfermagem e Saúde

Vânia Marli Schubert Backes

Professora Titular do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC / Coordenadora dos Cursos Interinstitucionais do PEN/UFSC. / Líder do Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde

Em cenários de mudanças educacionais, parece crescer a compreensão acerca do papel dos professores na formação; da contribuição destes no desejado êxito em formar egressos críticos, criativos e humanistas determinado pelas diretrizes curriculares, sobretudo com condições de atuar de forma competente nos serviços de saúde. No ensino superior em saúde há forte entendimento de naturalização da prática docente, onde um profissional tecnicamente competente é tido automaticamente como professor competente. A naturalização reforça o conhecimento de conteúdo como categoria central da prática docente em detrimento do conhecimento pedagógico, contribuindo pouco para a promoção de formação profissional que transcende a racionalidade técnica. Ao apontar um conjunto de conhecimentos base como sustentáculo para a prática docente, mas não só, pois é a articulação e o constante desenvolvimento destes conhecimentos em uma prática sustentada também em reflexão explicitada nas fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógicos, que o marco teórico de Shulman (1987) aplicado aos estudos que temos desenvolvido na parceria entre os Grupos de Pesquisa: Educação em Enfermagem e Saúde – EdEn/PEN/UFSC e o de Formação Docente e Inovação Pedagógica – FODIP/UB/ES, tem nos permitido ao mesmo tempo analisar onde reside a individualidade da prática docente dos professores de uma determinada categoria profissional ou especialidade, até então percebida principalmente nas diferentes trajetórias de formação e acesso as fontes, bem como quais são os elementos comuns entre fontes e categorias de conhecimento base necessários ao desenvolvimento de formação docente capaz de promover mudanças formativas em diferentes áreas da formação profissional em saúde. Esperamos que os elementos destacados possibilitem a difusão do referencial e a promoção da investigação do fazer docente, possibilitando a

avaliação e a transformação da prática docente em saúde, com vistas à promoção da qualidade do ensino e da formação profissional conectada às necessidades do sistema de saúde e da sociedade.

3.2 Dilemas e Escolhas na Trajetória Acadêmica do Professor Pesquisador em Administração –

Prof. Dr. Daniel Pinheiro

Universidade do Estado de Santa Catarina / ESAG

“[...] a vida acadêmica [...] é um puro azar. Quando jovens acadêmicos vem me pedir um conselho sobre a habilitação, quase não posso aceitar a responsabilidade de aconselhá-los. [...] Eu, ao menos, conheci muito poucos que aguentaram sem que não tenham causado dano interior algum a si mesmos. Tudo isto, creio, ter que dizer sobre as condições externas da profissão acadêmica. (WEBER, 2007, p.57):

A trajetória da vida profissional do professor inicia-se ainda no processo de socialização acadêmica, quando estudante. A convivência com professores e com outros colegas, não apenas na sala de aula, mas especialmente em grupos de pesquisa quando na iniciação científica, traz os primeiros elementos de inspiração para a escolha. Por vezes, também, a necessidade em se inserir em alguma atividade, ou até mesmo em receber uma bolsa de auxílio aos estudos, é a motivação para o primeiro contato com a vida acadêmica. As motivações para a atividade docente surgem e amadurecem ao longo de seu convívio no campo, onde passa a não apenas observar, mas a interagir com os dilemas da atividade acadêmica. Isto inclui o reconhecimento do papel de suas instituições, as lutas por recursos e poder, a necessidade de posicionar-se (BOURDIEU, 2003; 2004; 2008a, 2008b; SCHILICKMANN, 2013; SERVA; PINHEIRO, 2009) ou até mesmo de diferenciar-se dos demais membros da comunidade acadêmica. Neste contexto, o ideal de *status*, de reconhecimento, faz parte não apenas de uma estratégia pessoal, mas também, de uma dinâmica do próprio campo, onde os atores obedecem a um conjunto de normas, sejam tácitas ou explícitas, quase em um jogo de sobrevivência. Esta dinâmica leva os professores a cada vez mais questionar fenômenos contemporâneos da academia. Discussões como acerca do “produtivismo” (ALCADIPANI, 2011; FARIA, 2011) ou dos excessos de normas institucionais que sobrepõem a ação individual do professor ganham espaços, indo além da conversa de corredor, e adentrando sala de aula ou se tornando temáticas em congressos ou publicações científicas. O professor pesquisador, quando na carreira, não mais percebe em sua agenda (MELO; SERVA, 2012) a distinção entre o profissional e o pessoal. Os compromissos pessoais são, muitas vezes, governados pela lógica profissional, e a

família ou a própria saúde são relegadas a um segundo plano. Livros e revistas do mundo acadêmico ocupam mais espaços em suas prateleiras de casa do que outros objetos pessoais de lazer ou convívio familiar, o reconhecimento passa a estar muito mais ligado ao acúmulo de capital científico do que do apreço social de familiares e amigos. Sobretudo, o conflito entre a vida pessoal e profissional, a indistinção entre estes elementos, passa despercebida, sendo notada apenas nos consultórios de apoio psicológico, isto quando o professor reconhece que necessita de ajuda. Considerando este contexto, o objetivo desta palestra é, mais do que discutir os aspectos de conflito entre o espaço pessoal e profissional do professor pesquisador, refletir acerca das escolhas possíveis de trajetória acadêmica e profissional. Em que momento, portanto, é possível iniciar esta reflexão? Como a própria universidade pode, ainda na formação acadêmica, alertar e auxiliar o jovem pesquisador em sua trajetória profissional, evitando a descoberta dos dilemas e desafios que enfrentará apenas em um momento tardio? De que forma devemos nos preparar para enfrentar as condições externas, muitas vezes invisíveis, da profissão acadêmica?

ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR** [online], v. 9, n. 4, opinião 3, Rio de Janeiro, Dez. 2011. p.1174-1178.

BOURDIEU, P. Le Champ Scientifique. Actes de La Recherche em Sciences Sociales, n. 2/3, jun. 1976, p.88-104. In: ORTIZ, R (org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'água, 2003.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa: Edições 70, 2008a.

_____. **Homo Academicus**. Madri: Siglo XXI, 2008b.

FARIA, A. Repensando produtivismo em gestão no (e a partir do) Brasil. **Cadernos EBAPE.BR** [online], v. 9, n 4, opinião 2, Rio de Janeiro, Dez. 2011. p.1164-1173.

MELO, D.; SERVA, M. A Agenda do Professor Pesquisador em Administração: Uma análise baseada na Sociologia da Ciência. **Anais do II Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração**. Florianópolis, Março, 2012.

SCHLICKMANN, R. Administração universitária: desvendando o campo científico no Brasil. 228 f. **Tese** (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SERVA, M.; PINHEIRO, D. Epistemologia e sociologia da ciência da administração: uma reflexão inicial sobre os estudos do campo no Brasil. **Anais do XXXIII ENANPAD**, 2009.

WEBER, M. **La ciencia como profesión, La política como profesión**. Madri: Espasa, 2007.

3.3 Ser Professor Universitário no Brasil: Formação X Práticas e Outros Dilemas

Dr. Raphael Schlickmann

Doutor em Administração e Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGAU/UFSC, raphael.schlickmann@ufsc.br

Ser professor universitário no Brasil é um sonho quando se está em período de formação para sê-lo. Este período dura do tempo em que se descobre a vocação até o período em que finalmente ela se concretiza. Quando finalmente o sonho vira realidade. Quando a formação deixa de ser protagonista e torna-se coadjuvante da prática na vida do docente. Há, no entanto que se fazer algumas ressalvas. Até que o “sonho” se torne realidade há uma longa jornada de estudos, muito esforço, muita dedicação, muitas madrugadas em claro, muitas renúncias, enfim... tudo o que é necessário para alcançar o sonho. Quando optamos pela jornada, automaticamente damos um *start* para começarmos um jogo. Nem todos se dão conta imediatamente. Alguns se dão conta ao longo da jornada, outros só terão consciência após iniciado o sonho. Outros ainda nunca se darão conta, embora possam sentir na mente, no coração e até mesmo na pele os reflexos do jogo do qual participaram. Mas afinal que jogo é esse? Quem são os competidores? O que está em jogo? Como fazer para ganhar esse jogo? Trata-se de um jogo em que os competidores são todos aqueles que estão em formação. Todos aqueles que querem ver realizado o sonho. O que está em jogo, portanto, é o sonho. O sonho da prática. O sonho de praticar o aprendido. O sonho de ensinar. O sonho de aprender que ensinar é também aprender. O sonho de fazer refletir. De apontar caminhos. De inculcar dúvidas. De fazer crer que tudo o que se sabe é que pouco se sabe e muito se tem ainda para descobrir. O sonho de ser professor. Para ganhar esse jogo é importante fazer como em qualquer outro: traçar estratégias. Sendo assim saem na frente os competidores que mais cedo se dão conta de que estão no jogo. Quantos antes se dão conta, mais cedo sabem as regras, as dificuldades, seus pontos fortes e fracos. Atentam para as nuances, os atalhos, as armadilhas, enfim. O jogador que desde o início da jornada se dá conta de que joga, escolhe os melhores locais de formação, o que de certa forma, faz dele um pré-competidor: atua como bolsista de iniciação científica, publica trabalhos em

congressos de graduação e às vezes até em congressos científicos da área. Ele participa de processos seletivos pensando nas melhores instituições de educação superior. Se as melhores são as públicas, vai lá e se esforça para estudar nelas. Um parêntese: esse início não depende apenas de esforço, é verdade! Ser bem nascido – do ponto de vista econômico – garante um empurrãozinho. Não se trata de “comprar” vaga, trapacear, ou coisas do gênero. Mas de ter ao alcance os melhores meios para não precisar se esforçar tanto. É como se apertasse no botão “turbo” do esforço. Fecha parênteses. Voltando a jornada – e aqui vai se partir do pressuposto que o jogador recorreu mais ao esforço não turbinado – o jogador então ingressa supomos num mestrado de uma universidade federal conceituada, tendo em vista que para a sua formação o melhor curso se encontra ali. Trata-se de um curso bem conceituado, com excelentes professores e por todos esses motivos cheinhos de competidores fortes. Todos lutando pelo sonho. Todos jogando. Parafraseando Manuel Bandeira... *Café com pão, café com pão, café com pão. Estuda, café! Escreve, café! Rascunha, café, café, café... Tira C! Tira B! Tira A! Café, café, café... Submete o artigo, ufa! Passam meses... Muito café, muito café, muito café... Resultado da submissão: aprovado com alterações obrigatórias! Café, café, café... Altera, escreve, apaga, tira, bota, apaga! Putz: por que fui apagar aquele parágrafo! Vou depressa! Vou correndo! Vou na toda! Vó falece! Volta pra casa! De volta para lida! O irmão casa! Volta pra casa! Vou mimbora! Vou mimbora! De volta pra lida! Café, café, café... Passam meses... Artigo aprovado! Artigo aprovado? Era “só” B3! A1 e A2 mesmo é só pra pouca gente, pouca gente, pouca gente...* O jogo envolve muito trabalho, muita dedicação, muito “jogo de cintura”, muito acúmulo. Acúmulo de publicações, acúmulo de obrigações, acúmulo de leituras, acúmulo de eventos, participações, apresentações, disciplinas cursadas e suas obrigações, pontos. Tudo isso faz acumular pontos! Estilo uma competição esportiva qualquer. Ganha quem tiver mais pontos! Mais pontos para finalmente, conseguir continuar... vivo no jogo! Existe mais uma etapa, mais uma fase do jogo. Velhas e novas estratégias se fazem necessárias. Se tudo dá certo, vem o doutorado! Você pega o trem de ferro de Manuel Bandeira só que com muito mais café com pão! Tudo se intensifica muito mais! Há quem invente de casar! De ter filhos com o trem a todo vapor, às vezes prestes a descarrilhar! Com o filho, às vezes ficar só com a bolsa de estudos de uma agência de fomento do governo não é suficiente. O jogador tem que ingressar em outras frentes de batalha, outros jogos, outros competidores. A jornada rumo ao sonho às vezes parece tornar-se uma utopia.

Por incrível que possa parecer em algum momento as coisas encontram seu rumo. Lembrando que as coisas tomarem o rumo, neste caso significa o trem voltar a sua nada convencional trajetória sempre prestes a descarrilhar. Um dia o trem chega ao final de sua jornada, assina-se a ata de número quinhentos e “alguma coisa” onde está escrito que você chegou ao fim da jornada da formação. Quando se fala em fim da jornada não se está afirmando que não há mais formação pós-doutorado, mas que aquele “mínimo” necessário – sim, cada vez mais isso tudo é o mínimo necessário – foi feito para quem sabe alcançar o sonho. Então o jogador pega todos os seus pontinhos que frios e cínicos tentam refletir toda a jornada do jogador e os utiliza como um dos meios que o fará tentar ingressar na carreira universitária (aqui está se supondo que o jogador quer entrar numa conceituada instituição). Unindo os pontos e a vocação que possui, o jogador encara uma fase de transição entre o fim da jornada e o alcance do sonho. É o processo seletivo para ingresso definitivo na carreira de professor universitário. Eis que o jogador ultrapassa essa fase e se torna professor. Ele vai para a prática. Poderá enfim, ser professor? Também. Afinal, quem faz pesquisa, quem faz extensão, quem coordena cursos, quem dirige unidades administrativas, quem chefia departamentos? Quem é pró-reitor? Quem é reitor? Agora se pegue cada uma dessas funções e as desmembre. Distribua-se cada uma das atividades que desempenha em uma jornada de trabalho típica de 44 horas semanais. “São só 44 horas?” “Em 44 horas dá?” “O que fica de fora?” “Fica algo de fora?” Passa o tempo e o agora professor vê que sua profissão tem facetas que muitas vezes não foram previstas durante a jornada. De repente recorda daquele trem que o faz lembrar de quem é e o porquê de estar ali. Um orientando bate à porta. Café com pão, café com pão, café com pão.

Referências:

BANDEIRA, Manuel. **Antologia Poética**. 8. Ed. Rio de Janeiro: J. Olympo, 1976, p. 96.

TEMÁTICA 01 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

DULZ, Simone Mara¹
GROSCH, Maria Selma²
DRESCH, Jaime Farias³

Agência Financiadora: CONEDU

RESUMO: Este artigo busca compreender como se constituem os saberes necessários à prática pedagógica dos professores que atuam na educação profissional, estabelecendo uma relação com as ações de formação continuada que incorporam importantes conhecimentos à atuação docente. Trata-se de pesquisa documental, relacionada à área educacional e respaldada pelo método histórico dialético, pautada em revisão de literatura, com análise qualitativa a partir dos registros decorrentes de pesquisas já realizadas sobre o tema. Com base na perspectiva histórico-cultural da educação, verifica-se a necessidade de pesquisar como são construídos e mobilizados os saberes necessários à atuação dos professores da educação profissional, considerando os aspectos sociais envolvidos nesse processo. A necessidade de reconhecer as singularidades históricas, culturais e sociais presentes na relação educacional, exige do professor a superação de práticas reprodutoras e o desenvolvimento de saberes para agir num cenário de situações complexas e inesperadas. É dentro desse debate que a formação continuada surge como uma proposta de intervenção sobre a prática pedagógica, para aqueles que buscam desenvolver-se para o exercício do magistério.

Palavras-chave: Saberes docentes; Educação profissional; Formação continuada de professores.

Introdução

Esse estudo se constrói com base na necessidade de compreender como podem ser desenvolvidos os saberes necessários à prática pedagógica dos docentes que atuam na educação profissional, mediante a interface com as ações voltadas para formação continuada de professores. A pesquisa se configura como qualitativa e busca responder questões relacionadas à dimensão teórico-filosófica da construção do conhecimento

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Pedagoga do Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* Lages. E-mail: simonedulz@gmail.com

2 Doutora em Educação pela UFSC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). E-mail: profa.mariaselmagrosch@uniplaclages.edu.br

3 Doutor em Educação pela UFSCar. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). E-mail: prof.jaime@uniplaclages.edu.br

docente. Caracteriza-se como bibliográfica, de acordo com o procedimento de coleta de dados, sendo pautada em registros decorrentes de pesquisas já realizadas sobre o tema.

Com base na concepção sócio-histórica da educação, o objeto de estudo em questão, emerge da necessidade de pesquisar como são construídos e mobilizados os saberes necessários à atuação dos professores da educação profissional, considerando os aspectos sociais envolvidos nesse processo.

A perspectiva sócio-histórica, segundo (FREITAS, 2002, p. 22), baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas, buscando perceber os sujeitos como “históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela”.

A prática social da educação exige condições que oportunizem a construção de novas percepções acerca dos sujeitos historicamente constituídos em toda sua complexidade. A necessidade de conhecer as singularidades históricas, psicológicas e sociais presentes na relação professor-aluno constitui o que Pimenta (2009) chama de cultura profissional da ação, isto é, dar sentido à ação. “Não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas do conhecimento) e o saber fazer (técnico/tecnológico)” (PIMENTA, 2009, p.10).

Dizer, pois, que a educação é um processo próprio dos seres humanos, consiste em situá-la na especificidade histórica das relações socialmente construídas. Nesse sentido, Saviani (2000), relaciona a natureza do processo educacional com o ato da produção de conhecimentos ao longo da história da humanidade.

Em conclusão: a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2000, p. 28).

A escola e a sociedade apresentam-se inter-relacionadas, constituindo um entrelaçamento dos conhecimentos científicos elaborados pela escola e dos conceitos espontâneos produzidos no cotidiano. Ignorar esta interdependência é marginalizar a função da escola, deslocando-a do seu papel social. Nessa conjuntura, o professor é parte ativa e integrante dessa relação, devendo, portanto, ser considerado como um dos

interlocutores mais experientes na interação que envolve ações e intervenções em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, é necessário haver um compromisso com todos os envolvidos nesse processo, para que a disseminação do conhecimento se torne um bem cultural socialmente construído. Partindo dessa análise, percebe-se que o comprometimento do professor com a construção dos seus saberes está também vinculado à qualidade na educação, pois apresenta-lhe subsídios para tomada de decisões relacionadas às questões didático-pedagógicas.

Essa condição depende, em parte, da postura manifestada pelo educador frente ao compromisso assumido com educação. Se ele entender o trabalho educativo simplesmente como um meio de garantir a sua subsistência, esta atividade não se efetivará como proposta de mediação consciente entre o contexto do aluno e as esferas da prática social. Mas, se estiver aberto e preparado para agir frente as características historicamente construídas pelo gênero humano, ele se sentirá participante da prática social que necessariamente envolve os processos educativos. A falta de condições concretas para efetivar sua atuação, resulta em resistência ou acomodação, caracterizando descomprometimento do sujeito frente ao exercício profissional.

Portanto, para atingir a consciência do seu papel, é necessário que construa um alicerce teórico, que amplie as possibilidades de reflexão sobre as formas de se reinventar enquanto agente de transformação social.

A docência no contexto da Educação Profissional

A educação profissional, uma das modalidades de ensino previstas na Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), integrada às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, constitui-se como possibilidade de cumprir os objetivos da educação nacional e garantir aos cidadãos o direito à apropriação de conhecimentos que ofereçam condições de se inserirem no mundo social do trabalho, aprimorando as suas relações individuais e sociais.

As instituições voltadas para a educação profissional frequentemente recebem alunos oriundos de escolas públicas, em grande parte, com histórico de defasagens na aprendizagem. É nesse contexto que a atuação responsável e comprometida do professor pode constituir-se num diferencial importante para o sucesso do aluno. Este educador,

numa perspectiva histórico-social, precisa situar-se quanto à historicidade do perfil dos educandos, buscando por meio de seu trabalho promover mudanças nas variáveis sociais que afetam diretamente a condição de vida desses estudantes.

A peculiaridade desse trabalho pedagógico, pautado no compromisso social e marcado pelo reconhecimento às diferenças históricas, econômicas e culturais, precisa desenvolver a consciência de uma visão de mundo transformadora, democrática e emancipatória, entendendo a educação como uma tarefa político-pedagógica.

Partindo dessas considerações, Freire (1996, p 127) reforça que:

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido.

Contudo, esse processo de reflexão está envolvido com alguns pontos críticos relacionados à docência nessa modalidade de ensino. O primeiro deles refere-se à formação inicial dos docentes, geralmente originários de cursos de bacharelados, nos quais não há a preocupação na formação para a docência, o que aumenta o desafio dos professores em trabalhar com um público bastante variado e com um perfil marcado por uma trajetória de exclusão social e de formação escolar, muitas vezes, deficitária. O outro ponto que constitui desafio para todos os profissionais que atuam nessa modalidade educativa, está na inexistência de habilitação específica em educação profissional, nos cursos de licenciatura.

Essa dado, confirmado pelo Parecer CNE/CEB nº 37/02 deixa claro a ausência de políticas que privilegiem a docência nessa área da educação:

A rigor, a docência para a educação profissional não está completamente regulamentada. Os dispositivos legais e normativos em vigor constituem respaldo suficiente para um entendimento relativamente flexível e adequado às múltiplas e cambiantes necessidades da educação profissional. A LDB oferece a base legal ampla e mínima. As normas sobre licenciatura, inclusive sobre programas especiais de formação pedagógica, que, em linhas gerais destinam-se à educação básica, permitem adequações pertinentes à educação profissional.

Na tentativa de corrigir essa deficiência, algumas instituições de ensino, promovem cursos de especialização voltados para a educação profissional com

habilitação para a docência. Esses cursos, destinados especialmente aos profissionais originários das formações em bacharelado, e que já atuam como docentes na educação profissional, têm como objetivo aproximar a formação docente da realidade do aluno, sem perder de vista as experiências profissionais acumuladas pelo professor, numa perspectiva contextualizada, que possibilite ao docente desenvolver a percepção do seu papel nas relações do ambiente educacional, qualificando suas potencialidades para participar como agente na produção de saberes e na prática social. No entanto, nem todos os professores se interessam por essa formação, o que constitui um grande obstáculo para o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos.

Cabe ressaltar que a complexidade da profissão docente não se limita ao domínio dos conteúdos e técnicas relativos a cada disciplina. É necessário que o professor lide com a construção do conhecimento e “analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.” (MACIEL, 2014, p.18).

Esse processo de reflexão vem ao encontro das ideias de (FREIRE, 1996, p. 25), que destaca que “ensinar não é transferir conhecimentos”. A memorização dos conteúdos não se configura como aprendizagem.

Nesse sentido, a atitude crítica do professor se constitui num processo que norteia a realidade educativa, que além de supor a superação de práticas exclusivas e reprodutoras, também busca novos sentidos para o seu trabalho enquanto ação de transformação social. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p.127).

Ensinar, nessa perspectiva, implica a presença de educadores criativos, instigadores, inquietos, humildes e persistentes. É necessário estabelecer um compromisso com todos os envolvidos nesse processo, para que a disseminação do conhecimento se torne um bem cultural socialmente construído.

Os Saberes Docentes e a prática pedagógica

Boa parte do saber pedagógico elaborado pelos professores que atuam na educação profissional é proveniente de suas construções sociais cotidianas, em um processo ao longo da carreira e no percurso do exercício profissional.

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência prática' (TARDIF, 2011, p.14).

Nesse sentido, Tardif (2011) esclarece que muitos conhecimentos pedagógicos são produzidos no dia a dia dos professores, por meio de um conjunto de possibilidades que culturalmente se apresentam na rotina da sala de aula. São os chamados saberes experienciais ou saberes práticos, que se integram ao âmbito da prática profissional, construindo novas representações por meio das quais os professores compreendem e direcionam sua prática cotidiana. O desafio consiste em adequar essas práticas, linguagens e metodologias para trabalhar com a singularidade dos educandos da educação profissional. Essas múltiplas articulações, destaca Tardif (2011), fazem com que os professores se constituam como um grupo social cuja existência necessita da sua capacidade de dominar e mobilizar tais saberes como condição para a sua prática.

Na ação pedagógica diária, surgem situações que exigem do professor a capacidade de agir num contexto de situações complexas e inesperadas. É neste cenário que se espera que o professor assuma uma postura crítica e reflexiva, capaz de compreender o seu papel no processo de mudança social.

Essa atuação pode ser feita tanto ao adequar seu fazer pedagógico como ao planejar conscientemente as ações que estimularão avanços na aprendizagem, tendo em vista que a ação docente exige saber agir de modo reflexivo diante das singularidades presentes na sala de aula. O docente enfrenta o desafio de atuar, levando em consideração as peculiaridades da atividade pedagógica, buscando desenvolver a capacidade de propor diferentes enfoques para agir com perspicácia na prática pedagógica.

É por meio desses saberes, constituídos por intermédio das relações cotidianas, que os professores vão adequando as suas ações para o enfrentamento das situações

problemáticas e desafiadoras que encontram na carreira do magistério. Diante disso, Pimenta (2009) esclarece como se constitui a especificidade desses saberes.

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (PIMENTA, 2009, p. 43).

Nessa perspectiva, a atuação docente se configura como prática de reflexão e construção de conhecimentos, para a qual este estudo visa contribuir, levando à superação dos obstáculos no trabalho do professor. José Contreras (2002), no livro “Autonomia de professores”, destaca que:

a profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. [...] Mais precisamente, as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino (CONTRERAS, 2002, p.74).

Sacristán (1995, p. 65) entende “[...] por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Diante disso, não se trata de apontar somente as características que formam um bom professor, mas também de analisar como ele reage em sala de aula aos desafios da profissão e de que modo reflete sobre a sua prática pedagógica. Esta dimensão subjetiva do trabalho do professor também deve ser levada em consideração.

Para estar preparado para os desafios próprios da profissão docente, o professor precisa entrar em contato com práticas de formação que ampliem sua visão da função social da escola, e fundamentem sua ação pedagógica, mediando a prática e qualificando o trabalho educativo.

Formação continuada de professores da educação profissional

Ao conceber a atividade pedagógica como uma prática social, é importante considerar que essa ação não é desenvolvida exclusivamente no âmbito da escola, mas

intermediada pelo seu entorno social, ou seja, é constantemente submetida às influências e exigências do mundo do trabalho.

Nesta perspectiva, a formação de professores, se apresenta como condição objetiva e subjetiva para o exercício profissional. No contexto do seu trabalho, os professores estão permanentemente elaborando novos saberes e compreendendo seus saberes anteriormente vivenciados na sua própria experiência escolar.

No decorrer da trajetória profissional, os professores de deparam com situações que exigem uma aproximação de estudos teóricos relacionados aos pressupostos da educação, ou seja, para uma melhor compreensão da sua atividade, eles precisam ir além dos conhecimentos obtidos na formação inicial, considerando a prática como embasamento para a reflexão teórica, tendo em vista que a função docente é construída a partir da prática social da sua profissão, o que exige necessariamente a ampliação dos conhecimentos e possibilidades para a transformação.

No âmbito da formação continuada, os profissionais em exercício se sentem instigados a refletir sobre a própria prática como meio de dar asas à imaginação, no sentido de pensar no que é possível realizar de modo diferente. Nesse sentido, Saviani (2007) esclarece que é importante identificar os elementos constitutivos dessa relação e, para isso, é necessário destacar, isolar e separar uns dos outros por meio do processo de abstração, denominando esse procedimento de análise. Tendo concluído esse processo é preciso tomar o caminho inverso, recompondo os elementos detectados e reorganizando-os até comporem o todo manifestado nas suas relações.

Partindo dessa compreensão crítica, emerge a necessidade de subsidiar o trabalho do professor para que se posicione e atue como um importante agente de transformação social, incorporando conhecimentos essenciais ao exercício da profissão e administrando situações que exigem do profissional de ensino “saber ouvir, ter paciência, respeitar as diferenças, trabalhar coletivamente, ter consciência de sua ação e de sua função” (GOMES, 2004, p.21).

Como enfatiza Freire (1996, p.102), “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”. É importante compreender a responsabilidade que recai sobre o trabalho do professor e que exige compromisso com a sua função social.

Com base nesse entendimento, a formação continuada de professores se apresenta como uma proposta de intervenção sobre a prática pedagógica para aqueles que não tiveram a oportunidade de se apropriarem de uma formação específica para

atuar na docência e buscam desenvolver uma compreensão fundamental ao exercício da profissão, como no caso de muitos docentes que atuam na educação profissional.

A formação continuada impulsiona diversos tipos de saberes: teóricos, práticos, reflexivos e pedagógicos, mas não consiste em um conjunto acabado de conhecimentos. Ela propõe o desenvolvimento de processos de autoformação e reelaboração permanente dos saberes, relacionado-os com as experiências, nos contextos escolares. É a oportunidade de instrumentar o professor para desenvolver uma atitude reflexiva relacionada ao ensino, aumentando seus conhecimentos e capacitando-o para enfrentar os desafios, incertezas e complexidades presentes na profissão (PIMENTA, 2009).

Partindo dessa análise é importante ressignificar os processos formativos, fazendo da prática pedagógica um objeto de análise constante. O saber-ensinar incorpora diferentes conhecimentos construídos na ação e é dessa forma que as propostas de formação continuada podem beneficiar o professor reflexivo, desenvolvendo saberes e competências na prática e que são necessários para o desenvolvimento das habilidades essenciais à atuação docente (CAMPOS, 2013).

Assim, o estabelecimento de processos de formação continuada traz também implicações sobre a caracterização da profissão, a constituição da identidade docente e o respeito às singularidades dos sujeitos, o que exige considerar, inclusive, a relação da consciência dos indivíduos com o seu trabalho e o reconhecimento das condições presentes naquele contexto histórico.

Conforme Grosch (2011), a partir de uma pesquisa sobre políticas e processos de formação continuada de professores:

A mudança de concepções sobre a função social da escola tem uma interdependência com a mudança de paradigmas que envolvem a concepção de educação e a formação de professores num contexto social mais amplo. Considera-se também que o acesso a processos de formação continuada não é suficiente para consolidar pressupostos teóricos e compromissos do educador. Entra também um componente fundamental, presente na ação ético-política: a vontade e a intencionalidade do gesto de educador (GROSCH, 2011, p. 31).

Diante dessas observações e como ressalta Pimenta (2009), incentivar o professor a desenvolver a capacidade de análise é valorizar o seu trabalho. Isso possibilita a compreensão de que a prática docente se dá em diferentes contextos históricos, culturais, sociais e organizacionais. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43).

As ações de formação continuada podem oferecer aos docentes subsídios para a prática pedagógica por meio da reflexão da sua atuação e do redirecionamento dos esforços indispensáveis à atuação docente.

Conclusão

A partir do exposto, percebe-se que a prática social da educação exige competências que possibilitem ao professor da educação profissional, estar preparado para atuar frente as singularidades presentes nas relações pedagógicas, bem como, agir num contexto social marcado por diferenças históricas, econômicas e culturais.

Conclui-se que ao assumir esse papel, o professor precisará desenvolver uma postura crítica, transformadora e emancipatória, consciente da sua atuação como agente ativo de mudança social. É no cotidiano do seu trabalho, que o professor desenvolve os saberes docentes que respaldam as ações e motivações ligadas a esfera pedagógica. Não resta dúvida que esses saberes construídos nas experiências de sala de aula, constituem importantes recursos para a intervenção pedagógica, pois são conhecimentos que necessariamente auxiliam o professor a fundamentar a sua atuação e fornecem ferramentas significativas para tomada de decisão em contextos complexos e desafiadores.

Todavia, esses saberes nem sempre são suficientes para que o professor possa intervir de modo efetivo na realidade que se apresenta. Isso porque são exigidos conhecimentos pedagógicos específicos para o atendimento ao público que frequentemente ingressa nessa modalidade de ensino.

Entende-se, portanto, que é preciso construir, por meio da participação em ações voltadas a formação continuada, uma fundamentação teórica, que o capacite a compreender a relevância do seu trabalho e lhe dê ferramentas para se reinventar enquanto agente de transformação social, indo além dos conhecimentos obtidos nos cursos de formação inicial.

Nesse sentido, as ações de formação continuada constituem uma possibilidade real de auxiliar a prática pedagógica daqueles professores que não se capacitaram para o exercício da docência, mas que se sentem frequentemente convocados a intervir em situações próprias do contexto educativo, que exigem a mobilização diária de saberes práticos, reflexivos, teóricos e pedagógicos.

Salienta-se, ainda, que as propostas de formação continuada favorecem o professor no tocante ao desenvolvendo de saberes e competências que contribuem para a construção da identidade docente e preparo para entender as singularidades dos sujeitos presentes naquele contexto histórico.

À luz das considerações feitas, ressalta-se a importância de pensar em processos formativos que sejam efetivamente significativos para a prática pedagógica, que fundamentem o professor para o enfrentamento das questões relacionadas a esfera educativa, fomentando reflexões e conferindo sentido ao trabalho docente.

Considera-se de suma importância as contribuições apresentadas pelos autores que deram sustentação a essa reflexão, pautada na criticidade e na relevância das questões expostas. A temática estudada é bastante complexa, o que constitui um vasto campo para pesquisas, exigindo discussões e aprofundamentos, principalmente por fomentar reflexões filosóficas e pedagógicas relacionadas a importantes aspectos da área educacional.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 37/2002.** Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico. Aprovado em 04 de setembro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_2002.pdf>. Acesso em 01 jun. 2017.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucci Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira de Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2017.

GOMES, Heloisa Maria. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau**: a Escola de Formação Permanente Paulo Freire (1997-2004). 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Orgs.). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Editora Porto: Portugal, 1995. p. 63-92.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: O espaço da educação na Universidade. São Paulo: Autores Associados: 2007. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SILVA, Neide Melo de Aguiar. Educação e ética: *fim e meios* na formação humana. In: SILVA, Neide Melo de Aguiar; ZOBOLI, Fabio. **Educação e ética**: historicidade, práxis e processos formativos. Blumenau: Edifurb: 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS POR COMPETÊNCIAS FIXADAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

SARTURI, Rosane Carneiro⁴
MAZZARDO, Ana Lucia da Luz⁵
MELLO, Andrelisa Goulart de⁶
DALLA CORTE, Marilene Gabriel⁷

RESUMO: O trabalho apresenta reflexões da produção do conhecimento sobre formação continuada de professores com o objetivo de identificar as consequências diretas da matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na formação continuada de professores. Questiona-se: em que medida o Brasil, sendo um país emergente e participante de organismos multilaterais impulsiona políticas públicas educacionais que convergem para a formação continuada de professores do ensino médio e de que forma essa formação interfere nas práticas pedagógicas? O estudo assume aspectos bibliográficos e documentais com interlocuções da pesquisa participante de uma escola pública de educação básica da cidade de Júlio de Castilhos. Toma-se como ponto de partida referencial teórico de autores que versam sobre: formação, formação continuada, políticas públicas, ensino médio e práticas pedagógicas, como: Acácia Kunzer (2013), traz as concepções de competências que estão sendo posta para a educação escolar de nível médio; Philippe Perrenoud (1999), contribui com definição de competência apoiada nos conhecimentos; Bernardete Gatti (2010), contextualiza a formação de professores no Brasil; António Nóvoa (2007), defende a formação de professores mais centrada nas práticas e na análise das práticas entre outros. Conclui-se que o ensino médio vem sendo tratado, pelos órgãos competentes, com atenção especial devido aos índices e estatísticas, levantados a partir das avaliações de larga escala utilizada pelos governantes para quantificar os resultados desse nível de ensino.

Palavras-chave: Formação de professores; Políticas públicas; ENEM; Práticas pedagógicas.

⁴Apresentadora do trabalho. Professora Doutora Associada III do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação – UFSM/ Brasil, coordenadora do projeto OBEDUC – CAPES/Brasil e do Grupo de Pesquisa Elos. E-mail: rcsarturi@gmail.com

⁵Especialista em Informática na educação. Especialista em Orientação Educacional. Professora da Educação Básica no Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra de Júlio de Castilhos-RS. Bolsista do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/ Brasil, desenvolvido pelo grupo de Pesquisa ELOS – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: analuciamazzardo@gmail.com.

³Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSM, integrante do Grupo de Pesquisa Elos/ UFSM e colaboradora do OBEDUC. E-mail: andrelaizes@gmail.com.

⁴Orientadora. Doutora em Educação. Professora Adjunta III do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação – UFSM. E-mail: marilenedallacorte@gmail.com

Introdução

Ao se tratar da formação docente encontram-se muitos trabalhos com discussões acerca do tema. Algumas pesquisas direcionam a reflexão sobre a formação inicial dos professores com a intenção de destacar as lacunas entre a formação e o cotidiano da escola.

É neste cenário que se observa a existência de problemas de ordem complexas que desenrolam na formação inicial, por isso, uma estratégia de diminuir ou minimizar as lacunas entre o que se propõem na formação inicial e como se materializa no cotidiano das práticas pedagógicas no contexto da escola, esta, sobretudo na perspectiva da formação continuada. Assim, este trabalho apresenta reflexões da produção do conhecimento sobre formação continuada de professores com o objetivo de identificar as consequências diretas da matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na formação continuada de professores.

Elegeu-se a temática formação continuada e a matriz de referência do ENEM, por considerar que fazem parte de um contexto globalizante, em que o Brasil se insere nos emergentes organismos multilaterais na intenção de apropriar-se de discussões de ordens econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais. Assim, o Brasil como outros países operacionalizam dinâmicas no atendimento de metas elaboradas em contextos internacionais que podem influenciar direta e indiretamente nos instrumentos avaliativos, sendo o ENEM um sistema criado para avaliar a qualidade do ensino médio, consequentemente um preponderante indicador do processo pedagógico do professor e escola.

Um dos desafios da globalização, preocupação dos organismos multilaterais é o ensino dos jovens, no caso brasileiro, o ensino médio. Por isso, nos últimos 22 anos o Brasil tem direcionado ações políticas para atender as demandas desse público jovem que está na faixa etária de 15 a 17 anos.

Nesse sentido, nos cabe questionar: em que medida o Brasil, sendo um país emergente e participante de organismos multilaterais impulsiona políticas públicas educacionais que convergem para a formação continuada de professores do ensino médio e de que forma essa formação interfere nas práticas pedagógicas?

Para tentar apontar algumas intenções de respostas que movimente essa problemática, partimos de um estudo que assume aspectos bibliográficos e documentais

com interlocuções da pesquisa participante de uma escola pública de educação básica da cidade de Júlio de Castilhos. Toma-se como ponto de partida referencial teórico de autores que versam sobre: formação, formação continuada, políticas públicas, ensino médio e práticas pedagógicas.

Formação de Professores e as Políticas Públicas: Deslizes e Aproximações Com o Contexto da Prática Pedagógica

Para adentrar nas categorias pretendidas no estudo, faz-se necessário uma reflexão acerca das políticas públicas e seus reflexos no ambiente em que elas são implantadas, ou seja, na escola.

Seguindo as ideias de Lima e Gandin (2011), as políticas são elaboradas por diferentes grupos em meio a disputas que se articulam em torno de seus interesses e sobre a influência de organismos internacionais em que o contexto macrossocial predomina sobre o microssocial. “Contextos macro e micro, no âmbito educacional, estão profundamente imbricados pela relativa autonomia que os professores – e demais atores– possuem nas escolas e pela forma como se relacionam com as políticas educacionais”. (LIMA; GANDIN, 2012, p.13).

Nessa perspectiva o Brasil vem focalizando o desenvolvimento social, econômico e educacional de acordo com órgãos internacionais com destaque para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, conforme afirma Lima (2012), “a preocupação do governo brasileiro com os professores “eficazes”, com escolas de “sucesso” e o conteúdo nelas transmitidos ocupa centralidade na agenda da política educacional por meio da “cultura dos resultados” via avaliações externas” (p.1). As mudanças na área econômica exige um trabalhador eficaz, multifuncional para atender a demanda do mercado capitalista, exigindo, da educação, a formação de um indivíduo competitivo, que tenha desenvolvido habilidades e competências capazes de atender o mundo do trabalho.

Como exemplo de políticas que convergem para resultados e avaliação de desempenho predominantemente meritocrático temos, no Brasil, as medidas de intervenção do governo de Minas Gerais em 2003 que, segundo Augusto (2013), foi uma medida unilateral, sem a participação dos docentes, que causou muitos conflitos e na qual não foi contemplada a formação continuada dos professores.

Segundo Ribeiro (2013) é através da meritocracia escolar que se dá a mobilidade social em que os estudantes advindos de classes menos favorecidas galgam posições e conseguem vagas no ensino superior, porém, esta técnica perpetua a desigualdade social e intensifica a desigualdade escolar, em nome da justiça social. Sem considerar o ser humano enquanto indivíduo e sua formação integral.

Percebe-se que a profissão docente segue influenciada pelo contexto em que estão inseridos os professores, aqui confirmados por Alves e André (2013, p.1) que constatarem em pesquisa que:

[...] fatores como baixos salários, jornadas de trabalho constituídas com poucas horas destinadas ao estudo e preparação de aulas, indicadores de qualidade organizados a partir de avaliações externas, responsabilização pela qualidade de ensino oferecida pela escola, atividades de cunho social sem relação direta com a docência, intensificam o trabalho causando acúmulo das atribuições dos professores comprometendo a formação continuada.

No entanto, por mais que os professores procurem aperfeiçoamento, buscando uma formação com qualidade, visando atender as demandas atuais, discutir e considerar as avaliações de larga escala que quantificam e equiparam as escolas, torna-se difícil considerar políticas pensadas fora do ambiente que, de certa forma, colocam as escolas em competição devido a divulgação de seus resultados quantitativos.

Assim, Giovinazzo-Jr (2015, p.2) analisa o ensino médio atual: “Ao invés de escolas nas quais os jovens possam viver experiências significativas de formação, poderemos cada vez incentivar uma relação a partir da qual considerem o Ensino Médio apenas como passagem e preparação para a sobriedade da vida adulta”.

Como alternativa a enfrentar tais desafios, Loss (2015) traz a perspectiva de autoformação como meio de ampliação da autonomia do professor considerando que o processo de formação social, pessoal e profissional se dá ao longo da vida, a partir de experiências individuais e coletivas, nas quais “os professores precisam sair de suas disciplinas para dialogar com outros campos de conhecimento”.

Já Nóvoa (2007, p. 14) defende a formação de professores mais centrada nas práticas e na análise das práticas. “A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”.

Porém é necessário refletir sobre o espaço da escola como *lôcus* de formação, é nesse ambiente que os docentes se profissionalizam e nesse contexto que Assunção e Falcão (2015) destacam a importância do coordenador pedagógico na formação de professores, especialmente a continuada, como principal articulador de práticas educativas no ambiente escolar.

Este profissional é por essência um formador de professores e, como tal, também precisa desenvolver habilidades e competências que o permita auxiliar os professores nesse processo permanente de reflexão sobre a prática, nas rotinas diárias, na proposição de intervenções¹, na organização de projetos de interesse da escola e nas necessidades dos alunos Assunção e Falcão (2015, p.2).

A capacidade de transmutação é de natureza humana, todo indivíduo está constantemente transformando-se e, assim, também o professor se constrói no cotidiano escolar. Em contra senso a esta lógica, encontra-se a situação de formação continuada de professores ocorridas nas escolas analisada por Assunção e Falcão (2015, p.12), tal formação tem sido desenvolvida por teóricos com experiência mínima em sala de aula, cujas propostas são estudadas e reproduzidas por professores atuantes. Exemplo recente consta da formação implantada nas escolas de todo o Brasil por intermédio do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, uma proposta selada a ser desenvolvida e aplicada nas salas de aula, com ações previamente estipuladas em prazos determinados.

Na tentativa de conhecer um pouco sobre legislação, considerando a formação docente, organizou-se um quadro resumo.

Quadro 1. Fragmentos de documentos legais brasileiros sobre a formação de professores

ANO	IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO	DO FRAGMENTOS DO TEXTO
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação /Art. 61, 62, 67	A formação de profissionais da educação terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço ; Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação ,...
2007	Do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/ Art.2	...instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação...
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica /Art. 42 à 60	São elementos constitutivos para a operacionalização destas Diretrizes... o professor e o programa de formação docente . O Professor e a Formação Inicial e Continuada

2013	O Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio/ Art. 1	...Compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público...
2013	Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador/item 82	Secretarias de Educação Estaduais e Distrital serão responsáveis ...garantia de lotação dos professores em uma única escola;
2014	Documento Orientador das Ações de Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio em 2014/ Integra	...promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público...
2014	Plano Nacional de Educação – PNE/ Meta 17	...valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente
2014	10 Desafios do Ensino Médio no Brasil Para Garantir o Direito de Aprender de Adolescentes de 15 a 17 Anos (p.41; 89)	...Apenas 53% dos professores que atuam no ensino médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam... ... faltam professores qualificados e motivados para dar aula para os adolescentes nessa etapa de ensino ..

Fonte: Ministério da Educação e Cultura – MEC
Elaborado pelas autoras

Observa-se que o Brasil, como país emergente vem impulsionando políticas de formação docente. Segundo o quadro resumo apresentado, nota-se que a formação continuada de professores está posta na Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN 9394/96) e estabelece que a formação dos profissionais da educação tenha como fundamento a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço, conforme seu Art.61, e a manutenção de programas de formação continuada para docentes dos diversos níveis, expressos no Art. 63, com períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho, de acordo com o Art.67. Esta legislação faz frente ao desafio de um ensino médio de qualidade posto na Declaração Universal dos Direitos Humanos definida em 1948 e reforçado no final do século XX, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990. (BRASIL, 2015).

Em processo lento a legislação vem buscando implantar a formação docente com intuito de colocar em prática aquilo que está preconizado há mais de uma década pela LDB, porém o desafio no contexto micro- escola, ainda é grande, de forma geral, as políticas educacionais que chegam às escolas são recebidas com resistência pelos professores, por vezes desmotivados com a profissão.

Contempla-se a relevância que o Brasil vem dando a formação docente para a melhoria na qualidade da educação, confirmado pelo Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009),

quando instituiu uma política nacional para a formação de profissionais da educação básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Demonstrado no relatório de gestão 2009-2014 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, (BRASIL, 2015) órgão vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, que nesse período a DEB buscou investir em diversos programas de formação para professores. Segundo o relatório, há uma intencionalidade pedagógica na organização desse conjunto de programas e uma visão temporal considerando a formação profissional como um processo que deve ocorrer ao longo da vida.

Também o Parecer nº 5 (BRASIL, 2011), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, versa sobre a necessidade de um ensino médio pensado a partir das diferentes realidades e também reconhece as reais condições dos recursos humanos disponíveis nas escolas públicas, e que, além do reconhecimento, o processo precisa ser acompanhado de medidas que articulem a formação inicial dos professores, ofereça subsídios reais e eficientes, políticas de formação continuada para os docentes, tanto fora dos locais de trabalho como as previstas no interior das escolas, como parte integrante da jornada de trabalho, formação continuada em serviço.

Essa formação contínua em serviço é imprescindível para superar alguns desafios como: resistência a simples implementação de políticas sem as necessárias discussões entre os sujeitos envolvidos; maior comprometimento com as práticas pedagógicas; menor distanciamento entre o fazer escolar e a prática social.

Perspectiva das Práticas por Competências: a Influência da Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio no Contexto Escolar

Pensar a formação continuada de professores com bases nas competências talvez seja a forma de se chegar efetivamente às mudanças na educação, visando “fazer da escola um lugar onde cada um aprenderia livre e inteligentemente coisas úteis na vida...” Perrenoud (1999, p.90). Lembrando que as competências estão fixadas na matriz de referência do ENEM, uma política de governo com objetivo de avaliar o ensino médio, bem como promover a reestruturação do mesmo e, portanto merece discussão quanto ao interesse social, ou se apenas serve a organismos internacionais.

Analisando questões do Enem, nas quais é exigida, dos participantes, a aplicação dos conhecimentos aprendidos, percebe-se que desenvolver competência é uma ação complexa, que “envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices” Perrenoud (1999, p.25). O autor utiliza, como forma de exemplificar, o futebol:

[...] a competência do centroavante que imobiliza um contraataque está em desmarcar-se e também em pedir para que lhe passem a bola, em antecipar os movimentos da defesa, em ter cuidado com o impedimento, em ver a posição dos parceiros, em observar a atitude do goleiro adversário, em avaliar a distância até o gol, em imaginar uma estratégia para passar pela defesa, em localizar o árbitro, demonstrando que não é apenas saber fazer, exige procedimentos múltiplos.

As competências foram expressas abertamente no ENEM. Compreendido como parte da reforma educacional brasileira iniciada em meados da década de 1990, que indicava a necessidade de um novo Ensino Médio para o Brasil, com a finalidade de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, bem como formação ética; desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Segundo o relatório pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2009-1010, o ENEM, desde sua criação em 1998 até o ano de 2008, tem o escopo de avaliar as Competências e as Habilidades desenvolvidas ao longo da escolaridade básica, realizado anualmente, e, para tanto, aplicava-se uma única prova composta de 63 questões interdisciplinares. Em 2004, quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e vinculou a concessão de bolsas com base nos resultados no Enem, o Exame alcançou as cifras de 3 milhões de inscritos e 2,2 milhões de participantes.

No entanto, foi a partir de 2009 que o Enem se tornou uma das principais vias de acesso às Universidades Federais do país. O novo ENEM mantém a característica de ser um exame voluntário, embora obrigatório a todos que pleiteiam uma vaga no Ensino

Superior por meio do Sistema de Seleção Unificada - SISU ou do Programa Universidade para Todos – PROUNI, ou, ainda, através do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies. No mesmo ano houve a reformulação das Matrizes de Referência para o Enem, tomando como base as Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), estruturado em quatro áreas do conhecimento. (BRASIL, 2014, p. 7).

Além desses eixos cognitivos: Dominar linguagens (DL); compreender fenômenos (CF); enfrentar situações-problema (SP); construir argumentação (CA) e elaborar propostas (EP), a Matriz do Enem passa a ser estruturada por Competências de cada área. Dessa forma, as Ciências Humanas e suas Tecnologias é constituída por seis Competências; a de Ciências da Natureza e suas Tecnologias é formada por oito Competências; a de Matemática e suas Tecnologias é composta por sete e a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresenta nove. Em cada área do conhecimento, as Competências estão distribuídas em trinta Habilidades. (BRASIL, 2012, p. 2 -13)

Observa-se que a prova do ENEM além de cobrar competências e habilidades, cobra também conteúdos científicos específico de cada área.

Ainda está distante a escola, onde o saber-fazer basta, cada professor trabalha o conteúdo programático de sua disciplina, tratando como irrelevante as demais, tampouco se importando com o próximo ano letivo. Entretanto, no ensino pensado por competência, todo o ciclo precisa ser orquestrado em conjunto, visando às competências necessárias para a continuidade do aprendizado, e nunca como fim em si mesmo.

Como se observa, as questões do ENEM partem de situações-problema contextualizadas baseadas em problemas de relevância social valorizando o raciocínio e as vivências de mundo dos participantes e não apenas memorização.

Avaliando a recente política de formação docente implementada através do pacto pelo fortalecimento do ensino médio, se quer mencionou o ensino por competência nas discussões sugeridas nos cadernos de formação. Assim o ensino por competência associado à matriz de referência do ENEM ainda carece de formação adequada para que os professores efetivem práticas educativas que leve ao desenvolvimento de competências, visando um bom desempenho dos jovens, no ENEM.

No Brasil a discussão referente às competências foi elencada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, ainda sem efetividade na prática. Desde então vem sendo articulada nas escolas lentamente, mais pontual na matriz de referência do ENEM, visando novas práticas educativas, ajustando-se a nova concepção.

Conclusão

O ensino médio vem sendo tratado, pelos órgãos competentes, com atenção especial devido aos índices e estatísticas, levantados a partir das avaliações de larga escala utilizada pelos governantes para quantificar os resultados desse nível de ensino. Percebe-se uma grande preocupação com os dados e algumas investidas no sentido de minimizar os efeitos desses dados no setor econômico nacional e repercussão internacional. A formação continuada dos docentes, elemento chave para qualquer mudança, está acontecendo de forma desarticulada às políticas educacionais, como se manifesta Kuenzer (2013, p.1), referindo-se a política de formação de professores:

Sua adoção, sem o suporte da democrática discussão com os profissionais da educação e com suas entidades representativas, constitui-se em posição de Governo, a partir do que os professores das escolas foram instados a rever e mudar suas práticas para ajustar-se a esta nova concepção.

Não foi encontrado nenhum trabalho relacionando formação de professores à educação por competências, mesmo sendo a matriz de referência do ENEM elaborada a partir das competências, exigindo dos participantes do exame a demonstração do que faz com o que aprendeu na escola. Assim, de modo geral, sequer existe discussão acerca da problemática de estar a educação por competência a serviço da educação como um bem social, ou, se serve apenas ao setor econômico com vistas ao capitalismo.

Observa-se um cenário desafiador no ambiente em que as políticas públicas estão inseridas. Para Ferreira (2011, p. 14), há necessidade de políticas que garantam condições dignas de trabalho, tais como a formação inicial e a continuada dos professores, a infraestrutura material e humana nas escolas, o plano de carreira e salários, fundamentais para que os docentes “[...] sejam estimulados a entrar, permanecer e desenvolver-se na profissão”.

Referências

ALVES, C. S.; ANDRÉ, E. D. A. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores.** In: ANPED, 36ª, 2013. Goiânia, GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf . 2012>. Acesso em: 20 ago. 2017.

ASSUNÇÃO, O. H. G. ; FALCÃO, R. O. **O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza.**In: ANPED, 37ª, 2015. Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3706.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

AUGUSTO, M. H. **Política de resultados e avaliação de desempenho: efeitos da regulação educativa sobre carreira e remuneração.**In: ANPED, 36ª, 2013. Goiânia, GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_29_26_texto.pdf . 2012>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. CAPES. **Relatório de gestão 2009-2014 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. 2015.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.

_____. INEP. **Relatório Pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. 2009-2010.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2009_2010.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. INEP. **Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2012/edital-enem-2012.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** 2012 – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 16 ago. 2015.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: 18 ago. 2015.

_____. Presidência da República. Decreto n.º 6755. **Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica.** 2009.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 26 abr. 2016.

FERREIRA, D. L. **A relação entre OCDE e a política de formação docente brasileira.** In: ANPED, 35ª 2012. Porto de Galinhas, PE. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2190_int.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

GIOVINAZZO-JR, C. A. **Formação no Ensino Médio, escola e juventude: Preparar para quê?** In: ANPED, 37ª, 2015. Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3998.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

KUENZER, A. Z. - **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** 2013. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1367257356_2011-11-31%20AcaciaZeneidaKuenzer_Conhecimento_%20e_Competencia_no_Trabalho_e_na_Escola.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. **Ciclo de Políticas:** focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. In: ANPED, 35ª., 2012. Porto de Galinhas, PE. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-1943_int.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

LOSS, A. S. **A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação .** In: ANPED, 37ª, 2015. Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3479.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: Sindicato dos professores de São Paulo- Sinpro-SP. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, V. M. **Que princípio de justiça para a Educação Básica?** Uma discussão à luz de abordagens que relacionam justiça e escola. In: ANPED, 36ª, 2013. Goiânia, GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3188_texto.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2017.

SILVA, A. L. **O Ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais.** In: ANPED, 37ª, 2015. Florianópolis, SC. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3492.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO NORTE DO BRASIL

HACK, Cássia⁸

HACK, Leni⁹

COSTA, Maria da Conceição dos Santos¹⁰

RESUMO: Este texto aponta para a configuração atual nos processos de formação de professores em Educação Física na região Norte do Brasil, a partir de um panorama dos Cursos de Educação Física com os dados da realidade colhidos nos órgãos oficiais do governo (*e-mec* e na Plataforma Sucupira) no ano de 2017, subsidiados por uma pesquisa bibliográfica e documental. Estes dados apontam que a configuração da formação de professores em Educação Física na Região Norte do Brasil tem ganhado potencialidade com a expansão do ensino superior por via da mercantilização/privatização da educação. Concluímos que a fragmentação da profissão expressa no desenvolvimento de cursos de licenciatura e bacharelado tem contribuído para o avanço do capital a partir da criação de novos cursos, nas modalidades à distância e presenciais no campo de instituições privadas de ensino superior.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Física; Mercantilização; Região Norte do Brasil

Apresentação

Este texto apresenta um estudo sobre a configuração atual no campo da formação de professores em Educação Física na Região Norte do Brasil e problematiza o avanço da mercantilização no campo da educação superior, em destaque desta área/campo de atuação na sociedade contemporânea. A questão problema que orienta este trabalho partiu da necessidade de compreender como se apresenta configurada a formação inicial de professores em Educação Física na Região Norte do Brasil.

Especificamente para este artigo, a lógica de exposição consiste em apresentar dados concretos de uma realidade objetiva, no modo de produção capitalista do século XXI, cujos elementos conjunturais implicados em cada um deles, são problematizados pelas interfaces do mundo do trabalho bem como pela disputa de projetos societários

⁸ Professora Adjunta na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Bolsista Programa de formação doutoral docente – CAPES/UNIFAP. cassia.hack@gmail.com

⁹ Professora Adjunta na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS. hackleni@gmail.com

¹⁰ Professora Adjunta da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPA. concita.ufpa@gmail.com

que implicam nas concepções de formação e atuação do profissional de Educação Física, alguns apontamentos no tom de desafios e proposições.

Metodologicamente, este estudo se estrutura com base na pesquisa bibliográfica e documental, a partir da abordagem crítico-dialética (GAMBOA, 2012), apresentando dados estatísticos sobre o avanço do capital e suas estratégias de dominação para com o campo da formação de professores.

Coadunamos que esta abordagem aponta “uma teoria do conhecimento, uma filosofia [...] e uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo [...]” (GAMBOA, 2012, p. 50). Este estudo pretende contribuir com o percurso da sistematização do conhecimento no tocante a formação de professores em Educação Física com um recorte geográfico para a região Norte do Brasil.

De acordo com Jacob (2010, p. 482) a reforma do Estado implementada na década de 1990 até os dias atuais apresenta a centralidade na redefinição do papel do Estado que de um lado se apresenta como:

Estado democrático e republicano como o âmbito natural da justiça e como instância estratégica de redistribuição de recursos, ao mesmo tempo em que ele é desmantelado, em função do reforço darwiniano do mercado, procurando, a qualquer custo, a manutenção dos lucros.

Este cenário avança para abrangência dos processos de privatização e terceirização do ensino superior, reduzindo “a presença do Estado tanto na área produtiva, quanto na área social” (JACOB, 2010, p. 482).

Como um dos desdobramentos desse processo, consideramos o avanço da mercantilização do ensino superior e um falseamento da realidade educacional sobre as condições de acesso e permanência ao ensino superior da classe trabalhadora.

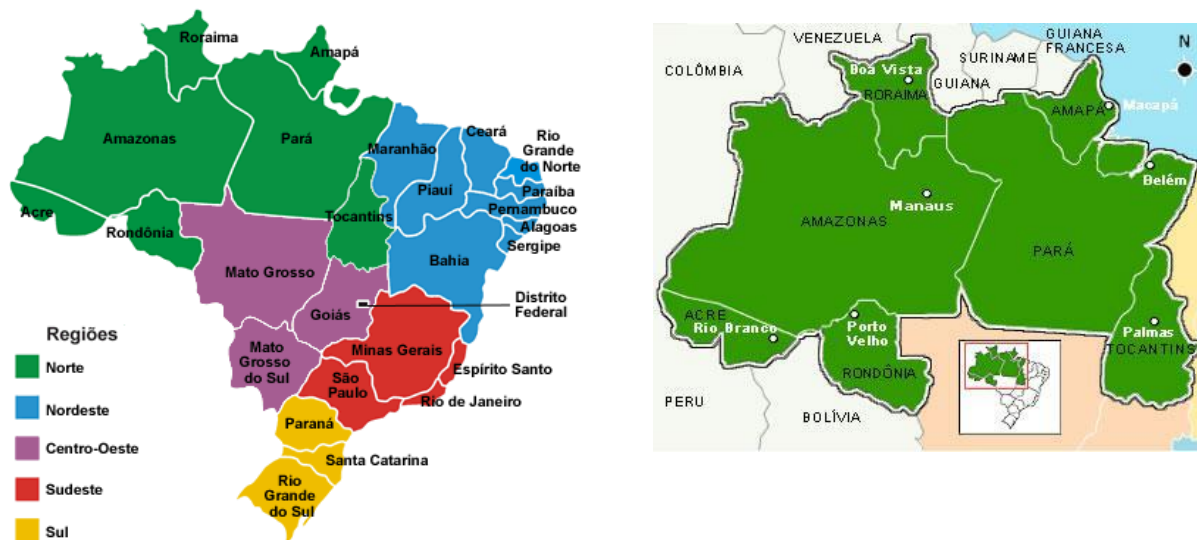
O campo da Educação Física sofre interferências imediatas da crise estrutural do capital, como é o caso da regulamentação da profissão (Lei 9696/98), que explora e aguzada o campo do trabalho, já que regulamenta a profissão e não o trabalho, seja pela precarização do trabalho, limitação do campo de atuação, aumento do desemprego estrutural e captura da subjetividade docente no que tange a sedução pelo mercado do *fitness* e a lógica empreendedora, pelo *status* de *personal trainer* e a figura do empreendedor do campo da atividade física e saúde, aspectos que contribuem com a subsunção do trabalho ao capital.

Reconhecemos na prática do chão da história, a possibilidade de desenvolver e defender um projeto de sociedade que implica no (re)conhecimento da teoria, das ferramentas, táticas e estratégias necessárias para alcançá-lo, nos diferentes âmbitos da prática social.

Organizamos a exposição em três momentos: i) esta apresentação; ii) a discussão apontando os dados nacionais e da região Norte acerca da formação de professores em Educação Física; e, encetamos iii) considerações finais, contudo, em caráter provisório.

Dados nacionais e do Norte do Brasil acerca da formação de professores em Educação Física

A região Norte do Brasil é composta por sete estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, nos quais temos uma população de 17.707.783 habitantes (IBGE, 2016) numa área de 3.869.637,9 Km², com uma densidade populacional de 4,6 habitantes/Km². Constitui-se numa região peculiar no que diz respeito aos aspectos geopolíticos, sócio-antropológicos, culturais e educacionais. Assim, nosso estudo precisa considerar os limites regionais, a complexidade da região amazônica e as problematizações relacionadas entre o particular e o geral, principalmente no que se refere às políticas educacionais e a presença da Universidade, enquanto espaço de formação de professores na região norte.



Fonte: Imagens disponíveis em <http://brasilecola.uol.com.br/brasil/regioes-brasileiras.htm>

No Brasil, são 1709 cursos de formação inicial em Educação Física nos graus de licenciatura e bacharelado, destes 1462 são ofertados na modalidade presencial e 247 a

distância, sendo 265 cursos públicos e 1444 privados. Quanto à licenciatura, são 786 cursos de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial e 153 a distância, totalizando 939 cursos de licenciatura, sendo destes 180 cursos em instituições públicas e 759 nas instituições privadas. Quanto ao bacharelado são 770 cursos no total, sendo 676 na modalidade presencial e 94 à distância, 85 em instituições públicas e 685 em instituições privadas. Estes dados estão distribuídos no quadro 1.

QUADRO 1 – TOTAL DE CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

GRATUIDADE	LICENCIATURA		TOTAL	BACHARELADO		TOTAL	Total Geral
	PRESENCIAL	DISTÂNCIA		PRESENCIAL	DISTÂNCIA		
PÚBLICA	160	020	80	085	00	85	265
PRIVADA	626	133	59	591	94	85	444
TOTA	786	153		676	94		
L			39			70	709

Fonte: Compilação autoral de dados do sítio do *e-mec* disponível em <http://emec.mec.gov.br/> Acesso 07 maio 2017

Em termos percentuais, quanto ao grau são 45% de cursos de Bacharelado e 55% de cursos de Licenciatura. Quanto à modalidade, 91% aproximadamente são cursos presenciais e 9% à distância. Quanto à gratuidade, aproximadamente 15 % são da esfera pública e aproximadamente 85% são da esfera privada. Observa-se que a oferta de curso no grau de bacharelado na modalidade a distância é 100% na esfera privada e, na modalidade presencial, 87% de cursos na esfera privada e 13% na esfera pública. Quanto ao grau de Licenciatura na modalidade à distância, são 133 Cursos privados (87%) e 20 Cursos públicos (13%). Na modalidade presencial, são 626 Cursos de Licenciatura privados (80%) e 160 Cursos públicos (20%).

Compreendemos que a formação de professores na fase inicial deve ter o caráter presencial em sua totalidade, pela característica deste tempo formativo e pelo que defendemos para a formação de professores, pois é esta fase que instrumentaliza, qualifica o professor para o acesso e domínio de conhecimentos, habilidades (CAMARGO *et al.*, 2012) que darão suporte necessário para o exercício do trabalho docente no espaço escolar e não – escolar.

Os cursos à distância promovem um aligeiramento do processo de formação, a negação do conhecimento necessário para instrumentalizar e qualificar o trabalho nos espaços sociais da sociedade, não desenvolve o ensino-pesquisa-extensão, tripé

necessário para a constituição de experiências formativas na fase inicial da formação de professores.

Jacob (2010, p. 495) nos ajuda a compreender o processo acelerado de expansão do ensino superior privado no Brasil. De acordo com a autora, “[...] o discurso prepotente de que o mercado é bom empreendedor e que a privatização deve ser o dogma central a ser adotado” toma conta do processo de mercantilização da educação superior.

Segundo a autora supracitada, desde 2007, o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo novas adjacências. Surgindo um intenso movimento de compra e venda de Instituições de Ensino Superior no setor privado.

Além das fusões, que têm formado gigantes da educação, as “empresas de ensino” agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. São quatro as empresas educacionais que mais se destacam nesse mercado de capitais: a Anhanguera Educacional S.A., com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais; e a empresa SEB S.A., também conhecida como “Sistema COC de Educação e Comunicação”, com sede em São Paulo. É importante ressaltar que grande parte do capital dessas empresas é oriunda de grupos estrangeiros, em especial, de bancos de investimentos norte-americanos, que encontraram, nesse setor, um mercado muito favorável ao aumento de seus lucros (JACOB, 2010, p. 491).

Os elementos apontados acima nos subsidiam a compreender o avanço da mercantilização/privatização na formação de professores em Educação Física no Brasil, conforme expressa o quadro 01. E por outro lado, o desmonte da Universidade pública, com a falta de investimentos para o campo do ensino, pesquisa e extensão nas instituições públicas, a precarização e intensificação do trabalho docente em expansão, especificamente sobre as condições e modos de trabalho, ausência de investimentos para o campo da pesquisa em virtude da ampliação de oferta de cursos à distância, que diminui e intensifica o trabalho docente, avançando sob as diretrizes do capital, por consequência capitalizando o conhecimento humano.

Destacamos os quantitativos e sua distribuição na região Norte que oferta 10% dos cursos de âmbito nacional. São 75 cursos de Licenciatura presencial (30 privadas e 45 públicas), 30 a distância (27 privadas e 3 públicas), 45 cursos de bacharelado presencial (26 privadas e 19 públicas) e 16 a distância (privadas). A distribuição destes cursos no recorte regional dá-se conforme os dados constantes no Quadro 2.

QUADRO 2 – CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM CADA REGIÃO

REGIÃO	MODALIDADE A DISTÂNCIA				MODALIDADE PRESENCIAL				TOTAL CURSO REGIAO	%
	BACHARELADO		LICENCIATURA		BACHARELADO		LICENCIATURA			
	UB	RIV	UB	RIV	UB	RIV	UB	PRIV		
NORTE	0	6	3	27	9	26	45	030	166	0
NORDESTE	0	2	5	38	4	95	52	068	304	18
C. OESTE	0	6	5	22	6	51	15	055	170	10
SUL	0	3	1	22	7	12	19	111	295	17
SUDESTE	0	7	6	24	9	07	29	362	774	45
TOTAL	0	4	0	33	5	91	60	626	1709	100

Fonte: Compilação autoral de dados do sítio do *e-mec*. Disponível em <emec.mec.gov.br> acessado em 07 maio 2017.

No destaque para a região Norte, temos a distribuição dos cursos de graduação, por estado, apontando modalidade, grau, gratuidade do curso, conforme o Quadro 3.

QUADRO 3 – CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO NORTE POR ESTADO

ESTADO	MODALIDADE A DISTÂNCIA				MODALIDADE PRESENCIAL				TOTAL			
	BACHARELADO		LICENCIATURA		BACHARELADO		LICENCIATURA				CURSO	%
	PUB	PRIV	UB	PRIV	PUB	PRIV	PUB	PRIV				
AC	00	02	00	03	01	02	01	02	11	7		
AM	00	03	00	05	18	06	29	07	68	41		
AP	00	02	01	03	00	01	01	02	10	06		
PA	00	02	00	05	00	07	07	06	27	16		
RO	00	02	00	04	00	07	01	06	20	12		
RR	00	02	01	03	00	01	02	00	09	05		
TO	0	03	01	04	00	02	04		21	13		
TOTAL	0	16	03	27	9	26	45	30	166	100		

Fonte: Compilação autoral de dados do sítio do *e-mec* disponível em <emec.mec.gov.br> acessado em 07 maio 2017.

As Instituições de Ensino Superior (IES) públicas que oferecem cursos de Educação Física na modalidade de Educação a distância são as que hospedam o curso da Universidade de Brasília – UnB ou da Universidade Aberta do Brasil – UAB, ambas as formas com dinâmicas de funcionamento à parte da IES local; pagamento dos

professores feitos por bolsas para além da sua jornada de dedicação exclusiva na IES, normalmente, com a interveniência de fundações privadas; tutores acompanhando os alunos pela internet; alguns encontros presenciais, enfim um ambiente diverso do cotidiano universitário. Observa-se que a Indústria da Educação Privada tem predominância das mesmas instituições nos diferentes estados do Norte com sua tônica voltada para a licenciatura presencial, à distância e os bacharelados.

Estamos apontando dados quantitativos dos cursos de educação física, em grau, modalidade e gratuidade. Não temos neste levantamento os projetos políticos pedagógicos dos cursos (PPP), em virtude do recorte estabelecido nesse momento, assim, não podemos apontar qual é a concepção de ser humano, de escola, de formação, de sociedade, para qual modo de produção estes estudantes estão sendo formados.

No entanto, Alves (2015) em sua tese fez apontamentos acerca destas concepções nos projetos de formação de algumas IES, conforme os PPP a que teve acesso, durante seus estudos. Neste levantamento de dados sobre a formação inicial temos como constatar o elevado número de cursos a distância e presencial das licenciaturas privadas e de bacharelados que exprimem uma concepção de mundo.

De acordo com Silva *et al.* (2009, s/p) a ampliação da oferta no ensino superior em Educação Física decorre de que este é um campo acadêmico-profissional em expansão, o que caracteriza a comercialização da formação superior. Para os autores, “as práticas corporais, direta ou indiretamente, também se constituem em um nicho de mercado em expansão, com todas as contradições aí implicadas”. As práticas corporais enquanto corporalidade construída pela humanidade e que possui aspectos históricos da construção do homem e sua relação com o campo do trabalho vem sendo subsumida à lógica do capital pelos processos de mercantilização que são postos na sociedade.

Neste cenário, Silva *et al.* (2009) em seu estudo apresenta a hipótese no que tange ao atendimento da formação e intervenção profissional com as práticas corporais “de que as dicotomias e dualidades, tais como teoria e prática, licenciatura e bacharelado, trabalho mental e manual, foram se acirrando, com uma fragmentação do campo e conseqüente no reducionismo na concepção de ser humano”, o que agrava a construção da identidade da Educação Física enquanto um campo de conhecimento e atuação profissional.

Sobre a expansão do ensino superior, Jacob (2010, p. 483) destaca também que a privatização/mercantilização vem acentuando este nível de ensino tanto por meio da

diversificação institucional e a expansão, pela via do setor privado, o que decorre “[...] na formação de oligopólios, no ensino superior privado, com a criação de redes de empresas por meio da compra e (ou) fusão de IES privadas do país, por empresas nacionais e internacionais de ensino superior e pela abertura de capitais destas nas bolsas de valores”, como já apontado anteriormente.

A seguir apresentamos três quadros demonstrativos, com os dados referentes aos cursos e programas de mestrado e doutorado, no âmbito de mestrados acadêmicos e profissionais, por região e um quadro comparativo com as demais regiões do país, que nos permitem analisar as diferenças quantitativas entre tais modalidades, em termos de ofertas e possibilidades de acesso, de acordo com as particularidades regionais.

QUADRO 04 – CURSOS E PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO, NA ÁREA DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, NO BRASIL RECONHECIDOS PELA CAPES

NOME	Total de Programas de Pós-Graduação					Total de Cursos de Pós-Graduação			
	Total	ME	DO	MP	ME/DO	Total	ME	DO	MP
EDUCAÇÃO FÍSICA	37	13	0	2	22	59	35	22	2
FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL	20	11	0	0	9	29	20	9	0
FONOAUDIOLOGIA	10	3	0	1	6	16	9	6	1
Totais	67	27	0	3	37	104	64	37	3

Legenda: ME: Mestrado Acadêmico - DO: Doutorado - MP: Mestrado Profissional - ME/DO: Mestrado e Doutorado

Fonte: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf;jsessionid=VUttqziUnGMudIp9UFSsOuiP.sucupira-213?areaAvaliacao=21>. Acesso em 29/09/2017

Quanto aos dados acerca dos cursos de Pós-Graduação no Brasil e na região Norte, consideramos como fonte primária o sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, ali podemos perceber que a região Norte tem um expressivo número de cursos de Pós-Graduação, contudo, registramos que nenhum destes cursos é da área de Educação Física.

QUADRO 05 – CURSOS DE MESTRADO/DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL POR REGIÃO – AVALIADOS PELA CAPES

Região	Estado	Mestrado Profissional	Mestrado	Mestrado/Doutorado	TOTAL
Sul	PR	1	1	2	4
	SC	-	-	2	2
	RS	-	1	2	3
Sudeste	ES	-	-	1	1
	MG	-	1	2	3

	RJ	-	1	2	3
	SP	1	3	8	12
Centro Oeste	DF	-	-	2	2
	MT	-	1	-	1
Nordeste	MA	-	1	-	1
	PE	-	2	1	3
	RN	-	1	-	1
	SE	-	1	-	1
TOTAL		02	13	22	37

Fonte: compilação do site da CAPES disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=21&areaConhecimento=40900002> Acesso em 29 set. 2017

O quadro acima é sintomático em relação à oferta de cursos de pós-graduação em Educação Física no Brasil, pois a maior concentração encontra-se na região sudeste, seguida da região sul e região nordeste, apenas dois estados da região Centro-Oeste possuem cursos na área específica. Isso implica no deslocamento de profissionais que atuam na região norte do país, da referida área do conhecimento, para outras regiões do Brasil, caso tenham o interesse na qualificação *stricto sensu* em nível de mestrado e/ou doutorado nesta área específica, de Educação Física. Tal deslocamento configura-se pela reorganização da vida acadêmica, profissional e familiar destes estudantes.

Temos a seguir o quadro que apresenta a disponibilidade dos diversos cursos e programas de pós-graduação ofertados na região norte. Registramos que há cursos, de mestrado e doutorado, reconhecidos pela CAPES, nas áreas da Educação (Educação, Educação e Cultura), Saúde (Saúde Coletiva, Ciências da Saúde, Fisiologia), e Interdisciplinar (Sociais e Humanidades, Saúde e Biológicas) em que os professores de Educação Física podem seguir com sua formação *stricto sensu*.

QUADRO 06 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA REGIÃO NORTE

UF	Total de Programas de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	ME	DO	MP	ME/DO	Total	ME	DO	MP
AC	10	6	0	1	3	13	9	3	1
AM	62	31	1	9	21	83	52	22	9
AP	7	5	0	1	1	8	6	1	1
PA	115	44	3	25	43	159	88	46	25
RO	15	8	0	4	3	19	11	3	5
RR	14	9	0	3	2	16	11	2	3
TO	25	14	0	6	5	30	19	5	6
Totais	248	117	4	49	78	328	196	82	50

Fonte: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoUF.jsf?cdRegiao=1> Acesso em 29 set. 2017

Segundo o Relatório de Avaliação Trienal 2013 feito pela CAPES, o Sistema Nacional de Pós-Graduação teve crescimento de aproximadamente 23% no último triênio. O desenvolvimento do sistema se deu em todas as regiões do Brasil. Na região Norte foi registrado o maior crescimento de cursos de mestrado e doutorado, 40%, seguida pelo Centro-Oeste com 37% e Nordeste com 33%. Sul e Sudeste, regiões com maior número de programas de pós-graduação, tiveram crescimento de 25% e 14%, respectivamente.

O quadro com os dados da realidade concreta no Norte brasileiro relacionado à Educação Física apresenta-se com aspectos da formação inicial e continuada, restritivos. Na formação inicial com a elevada oferta de cursos na esfera privada e a expressiva quantidade na modalidade à distância. Na formação continuada, percebemos a inexistência de cursos *stricto sensu*.

Considerações provisórias

A configuração da formação de professores em Educação Física na Região Norte do Brasil tem ganhado potencialidade com a expansão do ensino superior por via da mercantilização/privatização do ensino, que implica, necessariamente, no direcionamento de concepção de formação, de educação e de mundo, passível de um estudo mais aprofundado para compreender as implicações deste contexto.

Dados apresentados neste texto revelam que a fragmentação do processo de formação em cursos de licenciatura e bacharelado tem contribuído, com o avanço do capital, para o surgimento de cursos à distância e presenciais no campo de instituições privadas de ensino superior. Podemos afirmar também que o campo da Educação Física recebe as interferências do modo de produção atual e, por consequência da crise estrutural do capital, como por exemplo, a regulamentação da profissão, que é mais uma estratégia do modo de produção capitalista, que impõe limites para a formação e para atuação profissional, sem regulamentar o trabalho.

O mercado do *fitness* tem sido utilizado como mecanismo de manipulação para atração e sedução dos sujeitos históricos que apresentam interesse na formação de professores em Educação Física no ensino superior. A não compreensão sobre o campo do trabalho em espaços não-escolares e a captura da subjetividade em relação a lógica

empreendedora do campo da atividade física e saúde, vem conduzindo aspectos para a subsunção do trabalho em Educação Física ao capital.

Apontamos a necessidade e defesa da formação ampliada para os cursos de formação de professores em Educação Física, entendendo o trabalho enquanto categoria central do processo formativo, um direito da *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2005) e a necessária *reconceptualização* dos projetos pedagógicos de cursos da Região Norte e demais regiões do Brasil, que fundamentem e implementem a formação unificada, enquanto um direito ao trabalho dos professores de Educação Física para o campo de atuação escolar e não-escolar.

Compreendemos que a formação de professores deve ser considerada como um percurso de formação de sujeitos, expressa por Martins (2010, p. 14), na qual há intenção e planejamento para a efetivação de uma determinada prática social na sociedade contemporânea.

Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação.

A formação de professores no campo da Educação Física, representa o tempo formativo para o acesso ao conhecimento, debates, instrumentalização, articulação teoria/prática para a construção do trabalho docente, quer seja no espaço escolar e não-escolar, compreendendo a docência como ação central do trabalho nos diferentes contextos de atuação profissional em Educação Física. E que esta formação deva se materializar nos espaços formativos públicos, nas Universidades públicas de modo a contribuir com o mundo do trabalho e na construção de uma sociedade para além do capital, como pondera Meszaros (2005).

Em termos de desafios para o contexto atual, temos o debate e o embate no Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física (DCN's), aprovando DCN's que dêem conta da formação ampliada ou unificada, impondo uma derrota ao modo de produção capitalista que divide e fragmenta, não só o conhecimento que possibilita uma intervenção profissional qualificada nos diferentes campos de atuação, mas divide a classe trabalhadora que perde de vista quem é o inimigo da classe. Compreender que a

regulamentação da profissão é mais uma estratégia do modo de produção capitalista, que impõe limites para a formação e para atuação, sem regulamentar o trabalho. Se não, vejamos o *modo operandis* do Sistema CONFEF/CREF: quem se beneficia da sua existência? Quem controla o Sistema? Quais são as suas regulamentações internas? Quais são as pautas de defesa do trabalhador?

Para esse enfrentamento, apresentamos algumas proposições pertinentes, necessárias e possíveis de serem desenvolvidas coletivamente, em defesa da perspectiva da formação ampliada/unificada com a reconceptualização nos PPP's dos cursos de graduação enquanto possibilidade tratar cientificamente a formação de professores; fortalecer o Fórum das Licenciaturas Ampliadas e o Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Educação Física (MNCR); fortalecer as Universidades Públicas e sua Autonomia, os grupos de pesquisa no sentido da produção do conhecimento no âmbito local, bem como criar uma rede de grupos do Norte do Brasil, para incidir na formação das novas gerações de professores de Educação Física, para compreensão do sentido existente no trato do conhecimento – a cultura corporal, a partir da intervenção pedagógica, em qualquer espaço ou campo de atuação.

Tratar dos problemas da precarização do trabalho docente na região Norte do Brasil é envolver-se nos organismos da Classe Trabalhadora para fortalecer a luta, pois a precarização do trabalho faz parte do modo de produção capitalista, que tem a sua lógica de funcionamento, portanto, a necessidade de incidir fortemente na formação qualificada para que a classe possa ter acesso aos clássicos, ao conhecimento científico e, portanto, ter uma formação que faça o ser humano avançar no processo de humanização.

Referências

ALVES, M. S. Formação de professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 2015. 350 f. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL. CAPES. www.capes.gov.br Acesso 29/09/2017.

BRASIL. CAPES. Relatório de Avaliação da CAPES triênio 2013. Disponível em <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/> Acesso 28/10/2014.

BRASIL. MEC. www.emec.mec.gov.br. Acesso 07/05/2017.

CAMARGO, A.; FERREIRA, D. L.; LUZ, I. C. P. Perfil, condição e formação docente no Pará. In: MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A.; OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L. F. O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

IBGE. Dados populacionais 2016. Disponível em https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/estimativa_dou.shtm

GAMBOA, S. S. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

JACOB, V. L. Chaves. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

SILVA, A. M.; NICOLINO, A. da S.; INÁCIO, H. L. de D.; FIGUEIREDO, V. M. C. de. A formação profissional em Educação Física e o processo político social. Revista Pensar a Prática. v. 12, n.02, s/p, 2009. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef>

4 A PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL E AS TIC NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÃO E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

VIEIRA, Vera Regina de Aquino¹¹

OYARZABAL, Myrian Vasques¹²

GARCIA, Paula Balbis¹³

RESUMO: O objetivo deste trabalho é compartilhar parte dos resultados de nossa pesquisa sobre a elaboração de materiais didáticos e atividades online, no contexto da disciplina Língua e Ensino III, do Curso de Letras Espanhol a Distância, da Universidade Federal de Santa Catarina, no último semestre do curso, 2015.1. Com esta pesquisa, a partir de uma abordagem crítica, foi possível avaliar, refletir e propor a reflexão sobre a adaptação de atividades para o ensino de Espanhol Língua Estrangeira, com base na experiência individual e coletiva do discente, durante o seu processo de ensino e aprendizagem na licenciatura. As atividades propostas na disciplina objetivavam promover as capacidades e as estratégias (meta) cognitivas durante o processo de ressignificação dos conteúdos revisitados, dando ênfase à importância dos conhecimentos prévios de cada sujeito, que tal conhecimento é diferenciado e que, sendo assim, os resultados obtidos também serão diferenciados e, por esta razão, mais ricos e cheios de significados. Para fins deste trabalho, foram selecionadas quatro atividades adaptadas pelos estudantes para a Atividade Obrigatória 4 - Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e o Ensino de Línguas, de modo que contemplassem recursos relacionados à produção escrita e oral. Como resultado, observou-se a criticidade na escolha das atividades e também a evolução de estratégias metodológicas na ressignificação das atividades, além de recursos básicos e também inovadores para o desenvolvimento das tarefas propostas.

Palavras-chave: Ensino–aprendizagem; Língua Estrangeira; Atividades online; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Educação a Distância.

Introdução

Vivemos um processo de transformação social e cultural de grande impacto, e sabemos que essas mudanças colocam em xeque os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, obrigando-nos a fazer discussões e a rever certos padrões, uma vez que as novas tecnologias ampliam, consideravelmente, o acesso ao conhecimento e provocam uma inexorável mudança nas formas tradicionais de comunicação e difusão

¹¹ Professora no Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE/UFSC) E-mail: veraav29@gmail.com

¹² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC) E-mail: myrian.ead@gmail.com

¹³ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSC) E-mail: paula.balbis@gmail.com

do conhecimento. De fato, os instrumentos de formação, disponíveis graças às novas tecnologias, possibilitam a aquisição do conhecimento e de competências fora das esferas educativas tradicionais, já que a informação passa a ser vislumbrada a partir do desenvolvimento de um sistema educativo amplo, aberto e repleto de potencialidades.

Nesse sentido, as novas formas de ensino e aprendizagem, como é a proposta da educação por meio de Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem (AVEA), seja na modalidade presencial ou a distância, têm como requisito a permanente atualização dos modelos de educação, inovando os conteúdos das disciplinas, reorganizando os currículos, propondo novas diretrizes e implementando um novo olhar e fazer pedagógicos com vistas a formar profissionais críticos e em permanente reflexão sobre o uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Entretanto, cabe salientar que a formação de professores de línguas, na modalidade a distância, enfrenta alguns desafios a mais, uma vez que as leis, os documentos institucionais, pautam-se na educação presencial e tradicional. Por exemplo, as disciplinas de Prática de Ensino ou Estágio Obrigatório Supervisionado, se realizam em escolas físicas, 100% presenciais, com poucos recursos para trabalhos online. Isto requer muita reflexão e critério por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as TIC já estão completamente inseridas nas práticas sociais, o que facilita, em muito, novas propostas de atividades e objetos de aprendizagem. No entanto, a educação como um todo, a escola e sua estrutura não acompanham com a mesma velocidade a revolução tecnológica, dificultando o desenvolvimento e a implantação de um trabalho mais acorde com seu tempo.

A aprendizagem em ambientes virtuais

A revolução digital em que vivemos envolve não apenas novas formas de comunicação. Na verdade, as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos obrigam a repensar todo o processo de criação e de gestão de conhecimentos, uma vez que o educador, querendo ou não, se vê inserido em um ambiente de constantes mudanças e precisa aliar-se a elas para estar up to date com seu tempo e com a expectativa de quem se insere no circuito educacional.

O ambiente virtual de ensino aprendizagem (AVEA) é o local criado para disponibilizarmos o material referente às disciplinas, suas atualizações e ampliações.

Esses ambientes se transformam em verdadeiras “salas de aula”, frequentadas por professores, tutores e alunos, sendo várias as modalidades de trabalho possíveis e os recursos disponíveis: uma sala para chat, onde os usuários conversam e trocam informações; um fórum virtual, onde acontecem discussões online; um mural, onde são colocadas notícias ou informes; uma biblioteca virtual, onde o professor expõe exercícios para os alunos resolverem com textos complementares ao material didático. São ferramentas que ensejam o contato com o tutor e com os demais sujeitos participantes e têm a finalidade de propiciar a interação e a permanente troca de informações.

O AVEA permite, ainda, o desenvolvimento de exercícios de aprendizagem, as tarefas, que servem como atividades individuais ou coletivas, com o propósito de acompanhar o desenvolvimento do aluno no universo dos conteúdos abordados nas disciplinas e seu aprendizado. Os prazos de execução dessas tarefas, previamente fixados, devem ser rigorosamente cumpridos, exigindo de todos disciplina e comprometimento.

Acreditamos que o uso de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem é uma forte alternativa para motivar o aluno e tornar as aulas presenciais mais dinâmicas e interessantes. Porém, sua adoção e êxito, como suporte ao ensino presencial, dependem da existência de infraestrutura adequada e de uma proposta pedagógica eficiente, fatores primordiais na promoção e melhoria significativas do processo.

Ao pensarmos em material didático para cursos on-line, é necessário primeiro pensar na construção de um projeto educativo. Segundo Vygotsky (1991), a educação deve ser concebida como prática social, que acontece na e da relação entre sujeitos historicamente situados e que é a partir dessas relações, que se constroem sentidos que interferirão diretamente na vida das pessoas e na vida social. Ressalta o autor que o aprendizado ocorre com a ajuda de uma pessoa – professor ou não – cujo conhecimento seja maior do que o do aprendiz, que será assistido até que não necessite mais de ajuda. Portanto, a tecnologia quando usada em sintonia com o planejamento promove significativa assistência e promove a autonomia do aprendiz.

O contexto social, a interação e a mediação são para Vygotsky (1991) os elementos primordiais na concepção de educação, sobretudo na vertente sociointeracionista. De acordo com essa perspectiva, a interação mediada pela linguagem sempre ocorre em um determinado lugar social e certo momento da história,

sendo imprescindível que o profissional da linguagem tenha isto em mente, bem como dê atenção aos aspectos políticos, culturais e ideológicos que sempre estão associados à linguagem. Seguindo este entendimento, nossas experiências e pesquisas na utilização do ambiente virtual nas disciplinas do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, apontam que, com abordagens e materiais adequados, além de estratégias bem definidas e com professores e tutores realmente envolvidos, os resultados encontrados podem ser muito bons e animadores, superando muitas vezes os cursos com aulas unicamente presenciais, uma vez que os alunos sentem-se motivados e apresentam um ótimo rendimento nas atividades propostas.

A educação a distância

A autonomia e flexibilidade que tem o estudante para melhor distribuir seu tempo, a possibilidade de acompanhar os estudos a partir de qualquer lugar, a ausência da obrigatoriedade da frequência à aula são alguns dos elementos que constituem a EaD, tornando-a uma ótima escolha para o momento presente, pois permite compatibilizar as exigências de capacitação humana da sociedade global com as limitações de espaço e tempo impostas pela vida contemporânea. Deste modo, a relação professor-aluno aparece mediada pelos meios tecnológicos, que possibilitam o diálogo didático para tornar possível o processo educativo. Nessa perspectiva, a EaD é uma modalidade educativa na qual a relação pedagógica entre quem ensina e quem aprende se dá por intermédio de um diálogo mediado por uma série de recursos, meios técnicos e estratégias que permitem uma comunicação bi e multidirecional.

São muitas as teorias sobre a EaD, sua estrutura, funções, propósitos e metas (McIsaac & Gunawardena, 2001). No entanto, dispomos de uma série de construtos teóricos que destacam alguns elementos fundamentais para compreender esta modalidade de ensino, ainda que de maneira parcial e por vezes contraditória.

Roesler (2008) considera que a utilização de recursos midiáticos na aula on-line proporciona subsídios que se revelam eficientes estratégias de organização dos materiais didáticos, possibilitando a interação direta com os conteúdos desenvolvidos em diversos formatos como diagramas, textos, animações, audiovisuais, simulações, tutoriais, jogos, objetos de aprendizagem, entre outros, conforme os objetivos traçados.

Já Beaugrande (2002) afirma que “a tecnologia sempre se fez presente na educação para facilitar a representação da informação”. O autor ressalta, no entanto, que, comparados aos tradicionais espaços para o ensino da língua estrangeira, os atuais laboratórios informatizados propiciam aos aprendizes um ambiente mais atrativo para a aquisição da língua, uma vez que os infinitos sites da web permitem o acesso à informação por meio de textos escritos, áudio, vídeo, imagens gráficas, animações, etc. A esse respeito, Beaugrande (2002) lembra que por se apresentarem na web de um modo não linear e multidimensional, os recursos eletrônicos podem ser explorados pelos sujeitos de forma adequada aos estilos cognitivos de cada um. Ressalta ainda o autor que “tal fato remete ao conceito de hipertexto e, por conseguinte, a sua implicação nas novas metodologias de ensino de línguas”. (BEUGRANDE 2002, p.76)

O texto e a produção de sentido

Falamos, frequentemente, sobre a importância da leitura e a necessidade de seu hábito ser estimulado entre crianças e jovens e o papel que desempenha a escola na vida e formação de sujeitos e leitores competentes (Koch e Elias, 2010). No entanto, por mais incentivados que tenham sido os alunos dos cursos de graduação- e nos interessa aqui os graduandos dos Cursos de Letras- quando chegam à universidade, enfrentam-se a novos textos e são requisitados a compreender e produzir uma gama infinita de teorias e pensamentos que exigem outro olhar, muitas reflexões e novas posturas para as quais não foram preparados. A vida acadêmica impõe, aos novos estudantes, muitos conhecimentos em curto espaço de tempo, o que por vezes gera dificuldades ao terem de dar conta das variadas modalidades exigidas.

Assim, ao concebermos a língua como representação do pensamento e o sujeito psicológico, individual, como dono de sua vontade e de suas ações, podemos dizer que o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, “nada mais cabendo ao leitor senão captar essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 10)

Já ao concebermos a língua em seu aspecto dialógico, em que os sujeitos passam a ser “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto considerado o próprio lugar da interação e da

constituição dos interlocutores” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 11) , a leitura é vista como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”, que exige do leitor um variado repertório de conhecimentos, além dos elementos linguísticos indispensáveis, a coesão e a coerência (KOCH & ELIAS, 2010, p.11).

Texto, fala e escrita

O texto é uma realização sociocomunicativa que passa a existir em um processo de interação. “Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza.” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 13). Partindo-se da concepção de que o texto é o lugar de interação de sujeitos sociais, que dialogam, podemos dizer que ao ler e dar sentido aos textos precisamos considerar que a escrita e a fala apresentam formas padrão e relativamente estáveis de estruturação e por isso, em nossas atividades comunicativas cotidianas, lemos e produzimos uma infinidade de enunciados que fazem referência aos gêneros textuais que usamos. (KOCH & ELIAS, 2010, p. 13)

Quando falamos, utilizamos sempre os gêneros do discurso, quer dizer, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais. Na prática usamos com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica (KOCH & ELIAS, 2010, p. 13). Assim sendo, no texto escrito há um distanciamento entre quem escreve e quem lê, ficando a coprodução restrita a um leitor ideal, em que o escritor tem em mente para quem o faz, podendo apenas prever as possíveis reações desse leitor.

Já no texto oral os interlocutores estão co-presentes, há uma resposta imediata. “Por isso, a linguagem falada difere em muitos pontos da escrita: a) pelo próprio fato de ser falada; b) devido às contingências de sua formulação.” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 14). E a esse respeito, as autoras dizem que: “fala e escrita são, portanto, duas modalidades da língua. Assim, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias”. (KOCH & ELIAS, 2010, p. 17) Para elas, a escrita não é a transcrição da fala e reforçam a ênfase às diferenças de grau de manifestação da coprodução discursiva. Não seria correto dizer, no entanto, que as duas modalidades sejam vistas dicotomicamente, pois se entende que os textos das várias

práticas sociais estão situados ao longo de um “contínuo tipológico”, de um lado posicionada à escrita formal e do outro à conversação espontânea, coloquial. (MARCUSCHI, 1995)

As TIC e os objetos de aprendizagem no ensino de línguas

Para pesquisadores e profissionais responsáveis pela formação de professores, as atividades mais significativas são aquelas que permitem criar nas aulas situações reais de comunicação. Em sua opinião, é importante usar diferentes recursos para entender as práticas sociais de compreensão e produção, oral, escrita, visual, participando ativamente e apropriando-se de expressões e configurações linguísticas, que muitas vezes fogem aos padrões normativos, mas contêm grande significado cultural. Também, segundo Moita Lopes (1996) é interessante que os jovens produzam textos em outra língua, pois "se antes havia o modelo do download, de baixar conteúdo na internet, hoje existe o upload, com as pessoas produzindo informação. Isso tem reflexos no processo educacional: "Os alunos não são passivos diante do conhecimento" (Moita Lopes, 1996 p.46). A própria natureza da linguagem exige que se considere seu uso social, e não apenas sua organização. O importante é incorporar o contexto de produção dos discursos, permitindo a compreensão do uso que as pessoas fazem do idioma ao agir na sociedade.

É fato que, nos últimos 20 anos, está em processo uma mudança paradigmática e conceitual no que se refere ao lugar e ao tempo do ensino aprendizagem em geral e em particular no que se refere às línguas estrangeiras. As atividades, na aula de línguas, precisam privilegiar o tempo real, com o cuidado na seleção de materiais originais e recursos que promovam a curiosidade e o despertar para novos conhecimentos e para a interação entre culturas. Além disto, ao estudar outro idioma os alunos usam conhecimentos prévios de leitura e escrita e fazem analogias com a língua materna. Embora a maior parte dessas comparações não tenha correspondência, existe um conceito abrangente, vindo da área da alfabetização, que pode ser usado em língua estrangeira: o desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores por meio das práticas sociais.

Os principais instrumentos para trabalhar nessa perspectiva são os diversos gêneros textuais ou discursivos. "Os pesquisadores estão ampliando o conceito de texto,

inserindo nele outras unidades linguísticas, como fotografias, ilustrações, vídeos e obras de arte", diz Walkyria Monte Mór (2010, p. 28). Ela ainda complementa, explicando que existem discussões sobre os letramentos e os multiletramentos - no plural por se tratar de gêneros escolarizados (narração, dissertação) e outros de uso social, como a página de um site ou o manual de um aparelho eletrônico. Isso requer novas habilidades de leitura que permitam interrelacionar textos, cores, movimentos, design, imagens e sons. O trabalho com gêneros também possibilita o estudo de questões relacionadas à diversidade cultural e social, diz Moita Lopes (1996) e acrescenta que "uma atividade com hip hop com uma turma que aprecia o estilo permite uma reflexão sobre diferentes realidades e modos de viver" (MOITA LOPES, 9, 1996).

Ao pensar na organização dos conteúdos, não se pode esquecer o conceito de mediação, centro do pensamento de Vygotsky, pois é na mediação e no trabalho conjunto que novos saberes são construídos. Mesmo em se tratando de educação a distancia, interagir com o outro é a melhor maneira de se avançar no aprendizado, principalmente de língua estrangeira, que requer habilidades comunicativas e destrezas como desenvoltura, naturalidade. Dessa maneira, pensar a comunicação entre sujeitos, em um processo de ensino e aprendizagem, sobretudo em EaD, requer ir além dos conteúdos teóricos. É, portanto, fundamental que se possibilite aos estudantes, futuros professores, o uso de materiais, recursos, estratégias inovadoras e autênticas que contemplem os objetivos pedagógicos previstos no planejamento das atividades, pois entende-se a tecnologia não como um processo final, mas sim como o meio que possibilita a criticidade dos envolvidos.

A elaboração do material didático, na educação a distância, permite inovar no uso das TIC e também aproveitar o espaço informal de aprendizagem, possibilitado pelas redes sociais e a internet no sentido mais amplo, o que inclui uma gama de recursos gratuitos e também aplicativos que podem ser adaptados para atender demandas específicas de alunos e professores.

Sendo assim, durante a produção do material didático formal para o Curso, o livro impresso, além do conteúdo mínimo necessário procuramos ir além, sugerindo espaços informais de aprendizagem para que a experiência dos estudantes pudesse ser ampliada, a fim de que conseguissem transitar entre os dois espaços, formal (Moodle¹⁴) e informal (outras páginas e plataformas na internet). Nesse sentido, a riqueza de

¹⁴ Disponível em: <<https://ead2.moodle.ufsc.br/>>.

recursos da internet permitiu planejar atividades tanto síncronas quanto assíncronas. Para tanto, foi fundamental ter bem claros os objetivos pedagógicos e os meios pelos quais se pretendia alcançar bons resultados, fazendo uso de estratégias metodológicas bem definidas. A proposta da atividade buscou despertar reflexões tanto sobre a tecnologia, meios, recursos, quanto sobre o conteúdo, pois não visou aprofundar o que os estudantes sabiam do assunto, mas saber de que maneira eles, como estudantes de um curso realizado 70% de maneira online, viam e entendiam seus próprios processos, suas experiências.

As atividades, os resultados, os materiais

A proposta da atividade, descrita neste trabalho, conforme figura a seguir, consistia em fazer com que os estudantes revisitassem os ambientes de língua espanhola I a VIII, a fim de refletir sobre as atividades propostas e seus recursos. Após a reflexão, deveriam escolher uma atividade e fazer uma nova proposta com a manutenção ou inclusão de pelo menos uma tecnologia digital em uma atividade de produção escrita e uma de produção oral, além de justificar a sua escolha. Então, a partir dos trabalhos realizados, as autoras selecionaram, com base na relevância do tema, critérios metodológicos e recursos, dois exemplos de atividades adaptadas pelos estudantes.

Os resultados são descritos a seguir, de acordo com o tipo de habilidade solicitada, disciplina, tema, atividade fonte (atividade utilizada como referência), considerações dos estudantes sobre a escolha da atividade, proposta de adaptação e recursos em destaque da atividade.

Produção Escrita - *Língua Espanhola IV*

Considerações dos estudantes sobre a escolha da atividade: A atividade pesquisada nos levou a escolher temas sobre atualidade, como forma de provocar uma motivação maior nos alunos, ao tratar de algo ligado diretamente ao cotidiano e à realidade vivida por cada um: “La difícil tarea de reciclar la basura”. A nossa opção pela atividade proposta na disciplina de LE IV levou em conta o nosso grupo de alunos do estágio supervisionado, tendo em vista ser um público bastante jovem e com interesse intrínseco no tema. Foram apresentadas estratégias como: exibição de vídeos,

proposição de um debate e a elaboração de um texto com a possibilidade de várias reescritas.

Proposta de adaptação - Recursos em destaque: blog da escola, celular smatphone. Após assistirem aos vídeos, "Basura que no es Basura" e "Informe sobre el reciclaje de la basura: experiencia brasileña", participar de um debate com a classe onde será apresentado o gênero textual "campanha publicitária". Os alunos deverão, em grupos de três, produzir frases e/ou enunciados com sugestões e conselhos para que as pessoas possam contribuir com a reciclagem do lixo, fomentando assim a criação de uma campanha de conscientização acerca do tema. Após revisão e orientações do professor, cada grupo faz as correções e reescrita dos enunciados. A seguir, apresentam aos colegas de turma, escolhendo as melhores sugestões para a elaboração de cartazes para a sobre campanha de reciclagem. Como finalização, se solicita ao diretor da escola a socialização da campanha no espaço físico escolar, bem como no site da escola com a criação de um blog para a divulgação dos trabalhos. Os alunos são incentivados, com autorização da escola, a utilizar o celular para fotografar a campanha e socializar nas redes sociais com amigos e familiares.

Língua Espanhola VIII - Tema: gênero textual carta

Considerações dos estudantes sobre a escolha da atividade: Atividade adaptada e adequada a nosso público-alvo, alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Nossa equipe de estágio levou em consideração a escola, o grupo e o nível de conhecimento linguístico na língua estrangeira, uma vez que os alunos já tiveram contato com a língua espanhola nos anos anteriores.

Proposta de adaptação - Recursos em destaque: editor de texto colaborativo Google Docs. Nesta adequação da atividade, inserimos recursos tecnológicos que não estavam na atividade original e que consideramos interessantes para se atingir os objetivos propostos inicialmente, pois os alunos poderiam interagir na atividade de forma online, inclusive extraclasse.

2. A atividade consiste em apresentar o material disponível no Moodle/AVEA, para os alunos, inclusive o filme "Diarios de la calle" que foi a base das discussões, nota publicada "[Diario oficial de la secretaria de educación](#)".

3. Os alunos divididos em grupos criam um link no Google Drive, uma ferramenta de TDIC, que deve servir para objetivar o desenvolvimento da atividade, possibilitando a participação mais ativa de todos os alunos.
4. Cada grupo fica responsável por apoiar ou criticar um personagem envolvido, e cada integrante do grupo deve descrever, de forma argumentativa, seu ponto de vista sobre a situação (um parágrafo de no mínimo cinco linhas na língua estrangeira). Link compartilhado com a turma.

Produção Oral - Língua Espanhola I

Tema: Viagem – Considerações dos estudantes sobre a escolha da atividade: Para a atividade com foco na habilidade oral, escolhemos um *Skype* de Língua Espanhola I, no qual teríamos que ler um texto e conversar com o tutor sobre viajar, especificamente sobre um teste de compatibilidade de viagem. Seguindo este pensamento, nossos alunos teriam que, primeiramente, escolher uma cidade de seu interesse.

Proposta de adaptação - Recursos em destaque: skype, vídeo, blog. A partir daí, na sala de informática, os alunos devem pesquisar sobre a localidade, os pontos turísticos, as atrações, história, geografia, entre outros aspectos, além de recolher fotos sobre o local. Na proposta, eles produzem um texto em espanhol, gênero textual anúncio publicitário/propaganda, convidando as pessoas para visitar a cidade. Como finalização, se solicita a produção de um vídeo, com fotos, para divulgar a cidade e convidando as pessoas para visitarem. Feito isto, os professores criam um *blog* na internet para que os alunos postem seus vídeos. A seguir, após a publicação dos vídeos, cada dupla consulta no blog o trabalho de outro grupo e faz um comentário, analisando, criticando, destacando os pontos positivos e negativos da produção.

Produção Escrita – Língua Espanhola VII

Tema: O direito à infância numa realidade de guerra – Considerações dos estudantes sobre a escolha da atividade: Desta forma, com nossos alunos fictícios, a proposta é passar o mesmo filme, com uma breve contextualização inicial. A partir de

então, os alunos elaboram um pequeno *post* para o *Facebook*, em duplas, com o mesmo tema do projeto.

Proposta de adaptação - Recursos em destaque: *Facebook*. Este *post* deve ser lançado na rede social e tem o propósito de instigar as pessoas, os amigos virtuais, a opinarem sobre o tema. Por fim, eles fazem um pôster com as ideias retiradas dos seus *post* no *Facebook* e apresentam para a turma.

Considerações

Os recursos utilizados nos exemplos citados neste trabalho foram celular, editor de texto colaborativo, skype, vídeo e Facebook, ferramentas já utilizadas durante todas as disciplinas do curso, o que reforça a necessidade de cada vez mais planejamento da equipe docente, pois, além da mediação, permitem que os estudantes explorem ferramentas trabalhadas nas atividades regulares do curso e que certamente serão base para seus próximos planos de aula.

Como a reescrita já é um recurso incorporado em todas as disciplinas do Curso, pensamos a revisão e adaptação de atividades, especificamente de língua, para que pudessem refletir sobre seus próprios processos, pensar no que estão fazendo e adaptar novas propostas aos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem. Isto exige, dos profissionais da educação, o conhecimento de diferentes áreas, como: a informática, a programação visual, a psicologia da aprendizagem e, fundamentalmente, dos conteúdos específicos a serem ensinados.

Fazer uso do ambiente virtual exige o comprometimento entre equipes transdisciplinares e requer do professor, que se insere nesse novo formato, a reformulação de suas práticas e abordagens de ensino, possibilitando mudanças significativas no processo e nos conteúdos da formação didático pedagógica. Acreditamos que com esta perspectiva, é possível proporcionar ao aprendiz maior qualidade e resultados mais representativos para o exercício de sua docência.

Referências

BEAUGRANDE, R. (2002) **Cognition and technology in education**: knowledge and information – language and discourse. International Journal of Cognitive Technology. Vol. 1, n. 2.

CAIXETA, Daniel et al. (2007). Educação a distância para o ensino superior. Comunicação apresentada no evento: Movilidad, Gobernabilidad e Integración Regional, Mar Del Plata, Argentina.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. (2010). **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo, Contexto.

_____. (2010). **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo, Contexto.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (1996). **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) 192 p.

MCISAAC, Marina Stock & GUNAWARDENA, Charlotte Nirmalani. (2001), "Distance Education". In: D. H. Jonassen (Ed.) The Handbook of Research for Educational Communications and Technology, (p. 403-438), Bloomington: AECT.

MONTE MÓR, W. (2010). **Multimodalidades e comunicação**: antigas e novas questões no ensino de línguas estrangeiras. R. Let. & Let., Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469-476.

ROESLER, Jucimara et al. Comunicação, Socialidade e Educação on-line. 2008.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich (1991). Obras Escogidas. Vol. II. Madrid, Visor.

5 CAMBIOS EN LAS RELACIONES PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INTERDISCIPLINARIA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

CARVALHO, Ricardo Souza de ¹⁵:

RESUMEN: El objetivo de este trabajo fue evaluar los cambios en las relaciones profesionales y didácticas en la formación del profesor de educación física en un proyecto de pedagogía dialógica. Este estudio tiene un carácter cualitativo, que a través de un estudio de caso instrumental descriptivo, y la técnica de recolección de datos fue a través de relatos de experiencia de los participantes del proyecto, donde más tarde en un análisis de contenido se establecieron las categorías de análisis de acuerdo con los objetivos del presente estudio. A través del trabajo de formación a través de la pedagogía dialógica se pueden observar mejoras en la integración curricular de disciplinas, y en las relaciones profesionales entre los profesores de las diferentes asignaturas.

Palabras clave: Formación docente, educación física, pedagogía dialógica

Actualmente la educación está en el centro del debate mundial, donde las propuestas y políticas implementadas atienden a intereses neoliberales y globalizadores, generando reformas educacionales con configuraciones muy semejantes entre los países, transformando la educación como impulsora del crecimiento económico, acercándola a modelos empresariales según el mercado de trabajo y el consumo (Day, 2007), generando finalmente inequidad, desigualdad de oportunidades, y racionalidades individualistas y competitivas.

En este escenario la sociedad demanda nuevas formas de interacción e integración social, que presenta nuevos desafíos a las instituciones e impacta profundamente sobre las funciones que tradicionalmente hemos desempeñado los profesores al interior del aula. En este contexto la formación inicial es un pilar fundamental para atender a esas demandas, donde las instancias de aprendizaje deben entregar herramientas teóricas y prácticas para atender esta tarea compleja.

Muchos estudios han analizado la formación docente en distintas áreas y países (Fraile, 1992; Doyle, 1985; Esteve, 2009; Fernández y Montero, 2007; González y Monguillot, 2011; Imbernón, 2005; Jacobs, Czop, y Lee, 2010;), donde los investigadores concluyen que los profesores deben recibir una formación permanente

¹⁵ Universidad Católica del Maule - Mag. En Ciencias del Deporte - rsouza@ucm.cl, ricardosocar@hotmail.com

que tenga un efecto positivo en los contenidos que imparten, a través de un aprendizaje significativo, mejorando sus intervenciones en el aula. Es importante que los escenarios donde se realiza esa formación potencien la reflexión sobre su propia práctica docente y consideren las diferencias existentes entre las aulas universitarias y la realidad y complejidad de los fenómenos socio culturales en que están insertas las escuelas (Soto, 2002, Schon, 2000).

Mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje; mejoras en las formas de enseñar y resultados de aprendizaje siguen siendo uno de los principales objetivos de la educación. Otro objetivo, tan importante como los anteriores, es conseguir que esa calidad llegue a todos los alumnos, generando una mayor equidad educativa. Pero estos objetivos y funciones que deben desarrollar los sistemas educativos generan múltiples dilemas y contradicciones. Las formas tradicionales de enseñar ya no están resultando porque la sociedad y los alumnos han cambiado. Se han ampliado los lugares y posibilidades para aprender, las formas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación y la cantidad de estudiantes escolarizados; pero los objetivos educativos, la forma de organizar la enseñanza y las condiciones de los profesores, no logran resultados esperados en evaluaciones estandarizadas, y mediciones realizadas por agencias gubernamentales oficiales, generando una amplia discusión en toda la sociedad sobre la calidad y equidad de la educación.

En América Latina uno de los estudios importantes en esa línea, realizado por Fensterseifer (2001) analiza críticamente a través de la histórica de las mallas curriculares y la evolución del pensamiento docente en la formación del profesor de EF donde indica algunas tesis en la formación del profesor, que igualmente se repiten en muchos países de la región, tales como: Proceso de formación acrítico; currículo deportivizado; fragmentación del conocimiento; dicotomía entre teoría y práctica; énfasis en el paradigma de formación física con fuerte influencia biológica; y deporte tratado en la perspectiva de la aptitud física, con énfasis en el alto rendimiento.

En Chile un estudio realizado por el Instituto Nacional de Deportes (IND 2010), analizó las mallas curriculares de las Universidades en el área de Educación Física y deportes, donde los resultados fueron similares a los estudios históricos. Entre estos resultados está la gran diversidad de nombres de programas y tipo de títulos de egresados, así como alta cantidad de asignaturas, que en términos de porcentaje, se concentran en media en 22% de fundamentos psico pedagógicos, 11% en fundamentos

de la EF, y 67% de actividades prácticas (normalmente direccionadas a los deportes y prácticas curriculares progresivas). Este estudio refuerza la idea de un sistema de formación fragmentado, tecnificado, deportivizado, y apoyado en ciencias consideradas duras y desde otras perspectivas. En ningunas de las mallas curriculares de la formación de profesores analizadas aparecen los fundamentos epistemológicos claramente declarados, tampoco actividades prácticas integradas con la formación teórica y con otras disciplinas del conocimiento.

Entendiendo que la Educación Física es una ciencia inserta dentro del campo de desarrollo social y físico del sujeto, el conocimiento instrumental no debe ser priorizado, ya que los mayores problemas enfrentados por el profesor en su labor diaria no son aquellos presentados y definidos, sino que son únicos, variables, complejos y situados. Schon (2000), indica que en la experiencia pedagógica “la incerteza, la singularidad y los conflictos de valores se escapan de los cánones de la racionalidad técnica”, ya que en la labor docente el profesor encontrar situaciones que no se podrán lidiar solamente con aplicaciones de técnicas de su propio conocimiento profesional, donde en ese contexto se torna relevante en la transformación del espacio escolar, buscando promover la renovación de los modelos pedagógicos desde concepciones innovadoras y hacia la apertura de trabajo interdisciplinario.

En Educación Física, ha aumentado la discusión sobre la interdisciplinariedad en la literatura específica del área (Payne & Rink, 1997; Placek, 2003), donde los autores perciben el movimiento como un medio efectivo para propiciar contextos educativos integrados, concretos, auténticos y democráticos que aumentan y potencian los aprendizajes de los estudiantes de conceptos abstractos aprendidos en otras asignaturas.

Según Fraile (2007) adoptar una perspectiva interdisciplinaria y colaborativa no es un proceso rápido, pudiendo provocar desánimo entre los docentes, no ser suficientemente reconocido tal esfuerzo, ni por la dirección de los establecimientos educacionales, ni por las propios profesores y estudiantes ya que la mayoría de los profesores tienen un historial de trabajo de la enseñanza en el aislamiento de una sola aula. Este aislamiento maestro ha sido identificada como la barrera más importante a la reforma educativa (Lieberman, 1995).

Diversos autores han discutido sobre las tensiones que involucra el aumento de la interdisciplinariedad en ambientes escolares y en la formación de profesores (Murata, 2002; Hernandez & Brendefur, 2003; Placek, 2003) propiciando un debate en la

búsqueda de conocimientos relevantes, contextos aplicables, experiencias de aprendizajes coherentes, y que atiendan a una diversidad de necesidades educativas. A través de la enseñanza interdisciplinaria en la educación física, los objetivos principales de aprendizaje de conceptos sobre el movimiento humano, mejora de las habilidades motoras, y la mejora de la condición física serían complementadas y enriquecidas. Los beneficios de la implementación de una enseñanza interdisciplinaria en la educación física aportarían en reconocer que la educación física como una parte integral del plan de estudios y reducir su marginación, integrar a los profesores de diferentes asignaturas a crear conexiones significativas entre los conceptos y habilidades en cada disciplina, y motivar el aprendizaje del estudiante en la educación física, ya que hacen posibles la integración entre la educación física y otras materias (Cone et al., 1998; Payne y Rink, 1997; Placek, 2003).

Según Chen, Cone & Cone (2007) los defensores de la interdisciplinariedad en educación afirman que los profesores se motivan en entregar a los estudiantes contenidos relevantes, experiencias de aprendizaje coherentes, y aplicaciones prácticas contextualizadas, resultando en el aumento de la motivación de los estudiantes hacia los aprendizajes, obteniendo mayores entendimientos sobre contenidos abstractos y facilitando las conexiones en situaciones concretas y aplicadas, a través del desarrollo de habilidades de resolución de problemas y razonamiento superior.

Pero el termino interdisciplinariedad está lejos de ser unánime y tener un significado único socialmente compartido, ya que según Lenoir y Hasni (2004 :168), “existen tres concepciones profundamente diferentes, pero que, pensándolo bien, no sólo aparecen como complementarias sino como indispensables las unas de las otras.” La primera, muy marcada a nivel social, epistemológica e ideológica, es más europea; la segunda, de orden pragmático, es más bien anglosajona, y la tercera con fuerte componente emocional, de origen latino americana. Según Lenoir y Hasni (2004), estas formas de interdisciplinariedad son:

Interdisciplinariedad académica: Tiene un carácter reflexivo y crítico, o está orientada hacia un trabajo de unificación del saber científico, o está dirigida hacia un trabajo de reflexión epistemológico sobre los saberes disciplinarios que interactúan. En el plano escolar se refiere de manera prioritaria a la pertinencia de las conexiones entre los saberes disciplinarios que son el objeto de la enseñanza.

Interdisciplinariedad funcional: Se basa sobre todo en interacciones sociales externas, pues está pensada en términos de búsqueda de respuestas operacionales a preguntas hechas dentro de la sociedad. Centrada en la resolución de problemas sociales, en que el saber requerido es útil y operacional de inmediato. En el plano escolar, se trata más bien de modalidades de ajuste de situaciones de aprendizaje a partir de modelos organizacionales muy numerosos para favorecer la prosecución de finalidades de integración social, así como de la parte instrumental de la realidad. (Lenoir y Sauvé, 1998)

Interdisciplinariedad subjetiva: es de tipo fenomenológico, y pone en evidencia al actor –en especial al docente como vector interdisciplinario–, y está orientada a la subjetividad de los agentes como partes de lo cotidiano, y hacia su intersubjetividad en el plano metodológico. El proceso de construcción continuo del individuo en situación constituye la preocupación principal, y se explica no sólo por el conocimiento de sí mismo sino también del otro (Fazenda, 1998).

El objetivo de este estudio es analizar las relaciones disciplinarias entre los profesores de educación física y profesores de otras asignaturas que participan de un proyecto de formación interdisciplinaria y comunicativa a través de una experiencia de aprendizaje dialógica. Esta investigación se desarrolla en un paradigma interpretativo – comunicativo, a través de un diseño cualitativo, través de un estudio de caso instrumental descriptivo, y la técnica de recolección de datos fue a través de relatos de experiencia de los participantes del proyecto, donde más tarde en un análisis de contenido se establecieron las categorías de análisis de acuerdo con los objetivos del presente estudio, donde la intersubjetividad es el eje central en este tipo de construcción posibilitando que los sujetos fundamenten desde su propia experiencia en la investigación misma. (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha 2006)

El proyecto de innovación curricular se organiza como un proyecto independiente en la Escuela de Educación de una Universidad, entre 2012 y 2015 con las carreras de Educación Diferencial y Educación Básica y Educación Física. En su inicio, los objetivos específicos del proyecto fueron la generación del trabajo colaborativo entre las prácticas de las carreras involucradas.

A través de los principios de la Pedagogía Dialógica, se realizaron formaciones a los estudiantes y profesores de los establecimientos, y se organizó el trabajo en aula

conforme las decisiones colectivas que se generaban en los distintos momentos de reuniones pedagógicas y diálogos en torno al proyecto que se estaba construyendo.

El trabajo se operacionalizaba a través de la conformación de equipos de trabajo multidisciplinar, conformados por la articulación de los alumnos en las distintas practicas pedagógicas curriculares de sus respectivas carreras, que se realizaban en un mismo establecimiento. Siguiendo los principios y el modelo pedagógico del proyecto “Enlazando Mundos”, que avanza hacia una construcción comunicativa del currículo y la didáctica, los equipos se organizaban de forma colaborativa en todas las fases de su proceso de prácticas.

Los grupos multidisciplinarios (o equipos de aula), fueron compuestos por estudiantes de las 3 carreras (Educación Básica, Educación Diferencial y Educación Física), en diferentes niveles de su proceso de prácticas pedagógicas curriculares, mas el profesor de aula del curso en el colegio, actuando en el primero y segundo ciclo, en las asignaturas de lenguaje y matemática.

Cada equipo debía reunirse para la elaboración de una planificación conjunta, las estrategias metodológicas y los distintos momentos de la ejecución didáctica del trabajo en aula. La articulación de las planificaciones se sustenta en el supuesto que la construcción desde la praxis pedagógica propia de cada una de las disciplinas, en un espacio de reflexión colectiva, potencia la integración del conocimiento, desarrolla aprendizajes transversales y favorece la adquisición de habilidades específicas para las distintas áreas, con énfasis en la construcción comunicativa del currículo escolar.

Los espacios de planificación se constituyan en el momento donde todos los miembros del equipo elaboran las estrategias más adecuadas para cubrir las necesidades de específicas de los cursos y donde se diseñaba el trabajo en grupos interactivos. Cada integrante del equipo (colaborador de aprendizaje) era responsable por una estación de trabajo, con actividades específicas planificadas en conjunto, con un eje central focalizado en el objetivo de la clase, donde a cada cierto tiempo de actividades los niños cambiaban de estación hacia una nueva estación con una actividad diferente, pero con el mismo contenido. En algunos casos los que rotaban eran los niños y niñas, y en otros, dada las condiciones espaciales, quienes rotaban sean los colaboradores de aprendizaje, con sus respectivos materiales.

En la implementación de las clases se utilizó inicialmente la metodología de grupos interactivos, donde se dividía el curso en pequeños grupos (generalmente 4), y

en cada grupo se realizaba una actividad distinta relacionada con los objetivos y el contenido a ser trabajado en la clase. Las actividades en cada grupo de trabajo eran dirigidas por un colaborador de aprendizaje, en este caso un practicante de Educación Básica, un practicante de Educación Diferencial, un practicante de Educación Física y el profesor del curso, y a cada 15 minutos los niños cambiaban con su grupo a una nueva actividad hasta recorrer todas las estaciones planificadas. En cada grupo se evidencia una estrategia de aprendizaje distinto, pero en el contexto de un mismo aprendizaje y contenido. El estudiante por tanto, tiene distintas oportunidades de aprender, en contraposición con el modelo tradicional. Las clases iniciaban con alguna actividad de activación con todos los estudiantes y terminaban con otra actividad de retroalimentación de lo aprendido en clases, estas actividades generalmente estaban a cargo del practicante de educación física, y en algunas sesiones otro colaborador de aprendizaje realizaba las actividades.

Una vez realizada la intervención, el equipo de aula también se reunía para discutir y analizar las actividades realizadas y planificar las siguientes sesiones. En el caso específico de Educación Física, también se realizaban actividades remediales de refuerzo de aprendizajes y habilidades, en la clase de Educación Física de los cursos focalizados con mayores dificultades, según lo detectado por los practicantes de Educación Básica y Educación Diferencial, que consistían en cruzar las necesidades específicas y el currículo de lenguaje o matemáticas con las del currículo de Educación Física del curso focalizado.

Esta propuesta de trabajo, en que se articulan los programas de prácticas de las distintas carreras, está construida y basada en la realidad cultural y el contexto escolar donde se desarrollan las prácticas de los profesores en formación, demanda a los estudiantes en práctica que reflexionen sobre las necesidades, dificultades, intereses de los alumnos en las escuelas, así como sobre los referentes sociales, culturales, condiciones de vida y tradiciones de las comunidades en que están insertos los establecimientos educacionales, considerando esta comunidad en la ampliación de significados y construcción de mundo. También se articulo los procesos de practicas de las distintas carreras con los seminarios de título, donde en las intervenciones en aula servían como insumo para las investigaciones de los propios profesores en formación, aportando a la construcción del conocimiento a partir de la sistematización y discusión de distintos aspectos de la experiencia de formación pedagógica.

Resultados

PRIMERO MOMENTO	SEGUNDO MOMENTO	DIMENSIÓN TRANSFORMADORA / EXCLUSORA
<p>“En lo personal me sentía raro, puesto que era el único de educación física dentro de 12 personas, además ellos tenían muchos aspectos más parecidos, refiriéndome principalmente al dominio de los contenidos de lenguaje, que era el punto fuerte a reforzar en los niveles a intervenir, aquello me dejaba con una incredulidad gigante, debido a que no era mí fuerte”(R1)</p>	<p>“Ya avanzando el proyecto existían muchos cambios en el proceder de todos los participantes de éste. Todo era más armónico, sabíamos lo que teníamos que hacer, por lo cual, el trabajo resultaba más fluido, inclusive fueron tal los cambios, que yo ya no veía a mis compañeros distintos a mí, sino que eran parte de mí, los lazos de amistad estaban aflorando y las relaciones interpersonales eran mucho más amenas”(R1)</p>	<p>TRANSFORMADORA</p>
<p>“El trabajo interdisciplinar entre nosotros, fue un poco complejo al inicio, en las horas de planificación que teníamos en el colegio no se podían desarrollar 100%, en dicho momento correspondiente al primer módulo de la mañana los de educación física preparábamos el material que se iba a utilizar en la</p>	<p>“decidimos como grupo interdisciplinar juntarnos los días lunes en la tarde, para llegar a un consenso de lo que se realizaría los martes. Este día el alumno de básica presentaba el contenido introduciendo el tema para así poder realizar las actividades recreativas lúdicas, portando todos</p>	<p>TRANSFORMADORA</p>

intervención con 6° básico, mientras que el alumno en práctica de educación básica planificaba con la alumna en práctica de educación diferencial.”(R3)	distintas directrices. Fue así que aprendí que el esfuerzo por separado no es mejor que en grupo.” (R3)	
“hubo un gran recelo profesional por una de las alumnas en práctica participante del proyecto, el cual sostuvo comentarios de discriminación al decir que ella solo trabajaría con colegas refiriéndose que solo intervendría con alumnos de educación básica o con las profesoras jefes de los cursos a intervenir del establecimiento y así partimos con más entusiasmo que argumentos sin saber lo que iba a pasar en el transcurso del proceso.” (R4)	“finalizando nuestras intervenciones la relación entre los colaboradores de aprendizaje estaba afiatada, si problemas, existía un dialogo que permitía enfocar el trabajo netamente en la mejora en cada clase, en el crecimiento del alumno, encontrando cada uno de nosotros la mejor estrategia en la metodología dialógica” (R4)	TRANSFORMADORA
“Lo que si me pareció súper estresante era la relación con la profesora de básica que era la que supuestamente estaría en conocimiento de nuestra labor dentro del colegio, ya que la actitud de ella	“como fue cambiando el sentido de ver la educación física por los estudiantes y los docentes involucrados, viendo ellos mismo los resultados y cambios de los alumnos respecto a los contenidos	TRANSFORMADORA

muchas veces dejaba harto que decir, y dependía de que como estuviera su estado de ánimo para que pudiera entablar una conversación con nosotros o simplemente no había comunicación” (R6)	vistos su transformación en el proceso, además la interdisciplinaridad que se produjo al momento de las intervenciones siendo vistos también por los agentes o personas pertenecientes al colegio” (R6)	
--	---	--

Una vez que los alumnos ingresaban al proyecto de innovación curricular, empezaba el proceso de formación en pedagogía dialógica, realizado por los mismos compañeros de diferentes carreras que habían participado en semestres anteriores en le proyecto, con el objetivo de formar en cada establecimiento grupos interdisciplinarios con un estudiante de cada carrera, mas el profesor de aula, principalmente en el primer ciclo (aunque durante la duración del proyecto – 4 años – también existieron experiencias en cursos superiores), y a partir de la elaboración de una planificación conjunta y en la ejecución didáctica del trabajo. Esta situación también era nueva, ya que en el periodo de formación pedagógica, se enfrentaban con contenidos y formas de relacionarse que no habían visto en su trayecto escolar, donde a través del dialogo se desarrollaba todo el proceso reflexivo al interior de la Universidad y del establecimiento educacional.

En la etapa de planificación conjunta, se designaban los equipos de aula al interior de cada establecimiento y curso que pertenecía al proyecto, con alumnos de diferentes carreras, mas el profesor de aula, y a través del dialogo, se decidía cual sería el subsector a reforzar, según las necesidades del curso y los acuerdos que el equipo de aula determinaba en las reuniones. Una vez determinado el subsector, los equipos debían planificar en conjunto, de forma articulada, donde esta articulación de las planificaciones se sostenía en el supuesto que la construcción desde la praxis pedagógica propia de cada una de las disciplinas, potencia las habilidades necesarias para la adquisición de un conocimiento específico, con énfasis en la construcción comunicativa del currículo escolar.

Esta situación también generaba preocupación y ansiedad en los estudiantes de educación física, ya que durante su proceso de formación universitaria, está centrado en

su propia especialidad y no había espacios de integración mayor con otras disciplinas, que resultaba en dificultad para establecer vínculos entre las diferentes carreras

También es importante destacar las interacciones que ocurrían entre los estudiantes del establecimiento educacional en los primeros momentos del proyecto, ya que debido a la forma como están estructurada las clases y los programas de estudio, no estaban acostumbrados a solucionar problemas de aprendizaje, o compartir situaciones pedagógicas en conjunto con sus compañeros de clase, resultando en situaciones de individualismo y poca cooperación entre ellos.

En la medida que el proyecto de innovación pedagógica en el ámbito de las prácticas fue avanzando, los equipos de aula fueron mejorando la comunicación entre ellos, favoreciendo el dialogo, trabajo colaborativo, y la organización de las clases.

Esta mejora en el dialogo, y repercutió en la forma de realizar las clases, en la participación de los estudiantes y las relaciones sociales que establecían entre si durante cada intervención pedagógica, donde antes era individualismo, ahora era dialogo y cooperación. Estos cambios también se observaron en la forma como se relacionaban los alumnos en su proceso de práctica profesional, y los demás profesionales del establecimiento. Ya no había diferencias, o jerarquías entre los sujetos, sino dialogo, colaboración y participación.

Conclusiones

La experiencia formativa desde una perspectiva dialógica permite que los profesores en formación puedan experimentar y vivenciar nuevas formas de relación entre disciplinas, y de formación profesional que aporta al fortalecimiento de la autonomía profesional en la búsqueda de información para aportar al trabajo colectivo, a los cambios en la relaciones entre pares, desde la negación y desconfianza, hacia el trabajo colaborativo y integración de saberes rompiendo la jerarquización al interior de las escuelas y del aula, y la construcción colectiva de nuevos significados sobre el trabajo interdisciplinario y aportes a los aprendizajes de los estudiantes

El trabajo formativo a través de la pedagogía dialógica favorece a los profesores en formación la creación de nuevos sentidos sobre el aprendizaje, y a los estudiantes en los colegios una nueva forma de relación, transformando el aula en un espacio más democrático, tanto en las organización del curso como en las decisiones curriculares,

con la participación de todos los agentes educativos, una organización disciplinar basada en el dialogo.

Referências:

Cone, T.P., Werner, P., Cone, S.L., & Woods, A.M. (1998). Interdisciplinary teaching through physical education. Champaign, IL: Human Kinetics.

Chen, W., Cone, T. P., & Cone, S. L. (2007). A collaborative approach to developing an interdisciplinary unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 103-124.

Day, C. (2007). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição, in M. A. Flores e I. C. Viana (orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 47-64). Cadernos Cied, Braga: Universidade do Minho.

Doyle, W. (1985): Recent research on classroom management: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36, 31-35.

Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.

Fazenda, I. C. A.(1998): 1998): «La formation des enseignants pour l’interdisciplinarité: synthèse de recherches effectuées au Brésil», en *Revue des Sciences de l’Éducation*, XXIV, 1, pp. 95-114.

Fensterseifer. P. E. (2001) A Educação Física na crise da modernidade. Ijuí: Editora da UNIJUI.

Fernández, M. D., Y Montero, M. L. (2007). Perspectivas de asesores y profesores sobre las modalidades de formación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 367-388.

Fraile, A. (1992). Alternativa a la formación permanente en educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 97-107.

Fraile, A. (2007) La formación didáctica y profesional del profesorado de educación física. *Rev. Motricidad Humana* 4 (1): 20-30, 2007.

Gómez, J. Latorre, A. Sánchez, M. Flecha, R.(2006): “Metodología Comunicativa Crítica”. Barcelona.

González, C. Y Monguillot, M. (2011). La formación permanente del profesorado de educación física mediante un entorno virtual de enseñanza. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 36, 80-90.

Hernandez, V.M., & Brendefur, J.L. (2003). Developing authentic, integrated, standards-based mathematics curriculum: (more than just) An interdisciplinary collaborative approach. *Journal of Vocational Education Research*, 28, 259-283.

Imbernón, F. (2005). ¿Qué formación permanente? *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 70-73. *Revista de Educación*, 363. Enero-abril 2014

IND (2010). “análisis de mallas curriculares de las entidades de educación superior en el área de la actividad física y el deporte”, estudio realizado por IPSO Public Affairs, a pedido del Instituto Nacional de Deportes – IND, Gobierno de Chile, Marzo del 2010

Jacobs, J., Czop, L., y Lee, K. S. (2010). Professional development for teacher educators: conflicts between critical reflection and instructional-based strategies. *Professional Development in Education*, 1-13.

Lenoir y Hasni (2004) La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón. *Revista iberoamericana de educación*. n° 35 (2004), pp. 167-185
Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76, 591-596.

Murata, R. (2002). What does team teaching mean? A case study of interdisciplinary teaming. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 67-77.

Payne, V.G., & Rink, J.E. (1997). Physical education in the developmentally appropriate integrated curriculum. In C.H. Hart, D.C. Burts, & R. Charlesworth (Ed.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight* (pp. 145-170), Albany, NY: State University of New York Press.

Placek, J.H. (2003). Interdisciplinary curriculum in physical education: Possibilities and problems. In S.J. Silverman and C.D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (2nd ed.) (pp. 255-271). Champaign, IL: Human Kinetics.

Schön, D. (2000) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Soto, P. (2002). La formación permanente del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 44-48.

6 COMO AS CRIANÇAS ENSINAM? UMA HISTÓRIA NO TEMPO PRESENTE

MARCHI, João¹⁶

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo abordar os modos de ensino das crianças, com ênfase na categoria “tempo presente”. A discussão parte da dissertação de mestrado intitulada “Faz assim ó! Como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas?” defendida em março de 2017. O instrumento para coleta dos dados consiste em diários de campo contendo entrevistas semiestruturadas com crianças e adolescentes e registros fotográficos e audiovisuais pautados em técnicas etnográficas. A metodologia para o tratamento dos dados foi a análise de conteúdo de Bardin (1979) e os autores que fundamentam as inferências são: Santos (2007), Macedo (2008), Tonucci (2005) e Sarmiento (2016), abarcando, respectivamente, os campos da sociologia, educação e sociologia da infância. Dentre os resultados, apontamos o tempo presente como uma das categorias responsáveis pelo modo de ensinar das crianças e sugerimos o uso deste tempo como possibilidade metodológica no trabalho de professoras e professores que se aventuram no âmbito da educação.

Palavras-chave: Criança ensina criança; metodologia de ensino; sociologia da infância.

Introdução

O presente texto contempla como temática central a sociologia da infância que reconhece, respeita e valoriza as crianças como categoria geracional em nossa sociedade. Dentro deste aspecto, Sarmiento (2016) infere que

[...] O que a contemporaneidade tem apontado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais (p. 1).

No que tange aos novos papéis sociais para as crianças, percebemos um fio condutor que nos levou a pensar nos pequenos dentro do processo pedagógico e, partindo de tal pressuposto, nos debruçamos a pensar como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas? Esta pergunta fez parte da dissertação de mestrado intitulada “Faz assim ó! Como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender

¹⁶ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutorando em Educação pela Universidade do Minho – Braga, Portugal. Professor de Artes Cênicas na Universidade Estadual de Maringá. joaomarchi23@hotmail.com

com elas?” defendida em março de 2017. A pesquisa utilizou três destinos díspares a fim de perceber aspectos semelhantes e dissemelhantes nos modos de ensinar dos pequenos.

Os destinos foram: Um projeto com finalidade lúdico-político-pedagógica intitulado “Brincadeiras com Meninos e Meninas de e Nas Ruas” vinculado ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da criança e do adolescente e a escolha se deu pelo fato de eu atuar como educador social no projeto desde 2015. O segundo destino foi um circo de pequeno/médio porte, isso se deu pelo fato de minha formação em Artes Cênicas, bem como pela escolha em trabalhar acrobacia com os pequenos no projeto, a qual me fez perceber relações de troca entre as crianças após vivenciarem as atividades propostas. Por fim, optamos por uma Escola Estadual pela diferença percebida em relação aos outros destinos. Diferença esta, relacionada principalmente às restrições no incentivo dos modos de ensinar dos pequenos, o que identificamos estar ligado às relações hierárquicas dos adultos frente as crianças (Candau, 2010).

Após intervirmos por meio de técnicas etnográficas nos três destinos, produzimos diários de campo, registros em vídeos, fotos e entrevistas-semiestruturadas e, por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1979), transcrevemos os materiais e, em seguida iniciamos “a formulação das hipóteses e dos objetivos [sic] e a elaboração de indicadores” (p. 95) os quais nos levaram as categorias pós-analíticas dos modos de ensinar dos pequenos.

As categorias apontam a prática, o tempo presente, a brincadeira e o espaço como mediadores e responsáveis pelas trocas entre os pares. Inferimos que as crianças ensinam pelo corpo – pela prática, num tempo-acontecimento por meio das brincadeiras e potencializada pelos espaços em que estão inseridas¹⁷. Pelo recorte escolhido para este artigo iremos aprofundar a categoria tempo presente.

Uma história no “tempo presente”

A partir de nossas observações e diários de campo, constatamos que as crianças, quando em grupos, respeitam o tempo de aprendizado umas das outras porque estão no

¹⁷ Para um entendimento das categorias mencionadas sugerimos a leitura de Marchi (2017).

mesmo tempo de descobertas e aprendizados. Para a criança, o ensinar se dá *no presente*, no momento, no acontecimento.

Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir um novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos (DELEUZE, 1992, p. 46).

Pensar no tempo como acontecimento permite a reflexão acerca das possibilidades que podem ser originadas pelas relações. Entre as crianças é possível constatar que seu ensinar encontra-se em um tempo filosófico do agora, de constantes descobertas e redescobertas nas relações com seus pares e com os adultos, quando estes permitem.

Constatamos elementos da categoria tempo presente desde os primeiros encontros do **Projeto Brincadeiras**. Em uma de nossas práticas

Sam¹⁸ (8 anos) se predispôs a ser o nosso “*cameraman*” oficial do dia. Ele pegou a câmera e logo quis fazer testes, filmou ele mesmo e num determinado momento, posicionou a câmera em frente ao colchão e deu algumas cambalhotas; assim que começou a primeira cambalhota outras crianças, que estavam observando, “avançaram” no colchão e começaram a dar cambalhotas também (Diário de campo, dia 22/08/2015)

Notamos que, diferente do adulto, a criança ao ver uma experiência nova – no caso a cambalhota, ela busca experimentar sem medo, é como se fosse um “ir fazendo” enquanto aprende com o outro. O exemplo acima denota o primeiro contato dos pequenos com a acrobacia circense e, por mais que não houvesse uma voz de comando de Sam (8 anos) para ensinar seus pares, o olhar atento e o aprender- fazendo foi percebido entre eles.

Encontramos aproximações com esta categoria nos outros destinos da pesquisa. No **Circo** durante uma de nossas conversas, Raíssa (14 anos), nos contou a respeito de um de seus tios que desde pequeno “mexia ali, aprendia”. Este “ir fazendo” das crianças circenses potencializa nosso argumento da importância de visibilizarmos e valorizarmos o ensinar dos pequenos, pois este tempo-acontecimento garante descobertas e experiências que, em nossa percepção, frequentemente não ocorre nos ambientes escolares de modo democrático e participativo.

¹⁸ Este nome é fictício.

No Circo, há “outro tempo (horário de levantar, de ensaiar... tem momentos que são mais propícios, mas não é nada fechado)” (Diário de campo, dia 18/01/2016), o qual foge à proposta de um tempo linear (SANTOS, 2007) e apesar do tempo circense ser rápido, pela sua itinerância, o sentido de tempo presente é dilatado, pois cada praça¹⁹ que o circo passa precisa cativar, conquistar a população e criar, de certo modo, algum vínculo com a comunidade para garantir o público do espetáculo. Assim, mesmo a criança circense ali vivenciando tempos entrecortados pela mudança de localidade, o *seu* tempo de ser e de ensinar é o aqui agora, é o acontecimento. Este ponto pode ser dotado de uma peculiaridade filosófica, pois

O acontecimento não é de maneira nenhuma o estado de coisas, ele se atualiza num estado de coisas, num corpo, num vivido [...] é transcendente, porque sobrevoa o estado de coisas, mas é a imanência pura que lhe dá a capacidade de sobrevoar-se a si mesmo, em si mesmo e sobre o plano (DELEUZE, 1992).

A criança neste aspecto ensina “sendo”, “fazendo”, “descobrimdo” num tempo que é dela e que é presente. Em contraponto ao Circo, na **Escola Estadual** observada, que é como todas as outras estaduais do Paraná, foi notória a linearidade, a artificialidade e a exígua falta de tempo, além da mecanicidade em “separar o tempo, o conteúdo, as séries” (Diário de campo, dia 24/11/2015) e até mesmo o horário do intervalo não pode ser visto totalmente como uma exceção pelo fato de ser deliberado e rigorosamente controlado pela escola. Um exemplo desta reflexão pode ser expresso no diálogo a seguir: “João (pesquisador): Durante o intervalo você brinca? Junior (7 anos): Não, a gente corre. Tem que correr para comer” (Diário de campo, dia 02/03/2016). Podemos identificar que as crianças, ao terem consciência do tempo delimitado pelos adultos buscam mecanismos para subverter a ordem estabelecida; no caso de Junior (7 anos) a alternativa é correr para que sobre tempo para a brincadeira.

Em contrapartida para meninos e meninas, em relação a seus pares e com os adultos que permitem uma escuta democrática

Uma coisa que podemos pensar é que **a criança respeita o tempo do outro (no ensinar)**. A prática, o ensinar na prática, no presente, acontece porque é característico da criança. Ela afirma a partir do que ela vivencia e isso acontece no presente, então quando a criança aprende com a outra ela vai

¹⁹ Nome dado pelos circenses às cidades pelas quais passam em sua itinerância.

junto nesse tempo, porque é o tempo dela também (*grifo nosso*. Diário de campo, dia 03/03/2016).

Neste reconhecimento, pudemos depreender que, independente do espaço em que a criança se encontra, quando ocorre o fenômeno do ensinar, este se dá no imediato do tempo e há uma máxima no ensinar notada no ambiente circense, dado que, além da prática, a criança no circo é também responsável pela continuidade da tradição, o que a torna responsável de todos (MACEDO, 2008). Para além da cultura circense, entendemos que a criança é altamente responsável pela preservação de sua cultura e de seus pares

João (pesquisador): Estou sentado próximo a semiarena [...] as crianças utilizam esse espaço para diferentes brincadeiras – pega- pega, futebol – nesse dia eles brincaram de “Baleia assassina” (escutei as crianças chamando o jogo assim). Havia três crianças propondo a regra [...] nessa brincadeira a “baleia” é o pegador e os outros correm, a arquibancada da semiarena é o pique e a área do palco é o espaço do pegador (Diário de campo, dia 29/02/2016).

João (pesquisador): Já aprendeu alguma brincadeira com outra criança?

Junior (7 anos): Baleia assassina (Diário de campo, dia 02/03/2016).

Pensamos a partir da fala de Junior (7 anos) que “As crianças conhecem as brincadeiras porque criança ensina criança e ensina pela **brincadeira**” (Diário de campo, dia 18/01/2016). Inferimos que a criança altera a regra da brincadeira e, em determinadas vezes, é durante esta mudança que é descoberto e/ou ensinado outro modo de fazer, de brincar-la.

Notamos que as crianças aprendem umas com as outras e, quando há grupos com idades diferentes, o que percebemos é um cuidado maior, seja na elaboração da regra, na exceção para a criança mais nova, ou então na forma de dar um exemplo. Isso pode ocorrer quando, por exemplo, temos alguma criança muito pequena brincando num grupo; a forma de jogar é diferente com essa criança. Sentimos que há uma consciência na criança de cuidar da outra, de pensar na diferença do outro para ensinar. Ilustra esta afirmação a fala de Sam (8 anos), que ao ser perguntado como ensinar algo para alguém menor que ele responde: “Ensinaría mais com calma, com mais **delicadeza**, porque para criança tem que ensinar até ela entender... com calma, paciência, muita paciência” (*grifo nosso*. Diário de campo, dia 14/02/2016). A expressão “delicadeza” pronunciada demonstra que esta criança, além de respeitar seu próprio tempo, tem a

preocupação em cuidar do outro quando este é mais novo. Parece a ele tão simplesmente óbvio o que as instituições educativas por sistema e muitos professores por convicção, desprezam.

Durante nossa intervenção no **Projeto Brincadeiras**, apresentei a cambalhota aos pequenos e “não precisou muito até que alguns comesçassem a fazer sozinhos” (Diário de campo, 22/08/2015), então propus uma regra nova “aumentei o desafio [...] coloquei uma linha (um chinelo) um pouco distante do colchão e pedi que eles “saltassem” dessa linha antes de rolar” (*idem*). A partir de então, o grupo acatou minha regra, no entanto, criaram e modificaram a brincadeira para que todos pudessem fazer o exercício dentro de suas diferenças “a partir da terceira vez, eles mesmos iam decidindo quando aumentar o desafio, assim, a linha ia ficando mais distante do colchão sempre que o grupo achava necessário [...] no entanto, quem não queria pular de longe fazia a cambalhota próximo ao colchão” (Diário de campo, 22/08/2015).

De modo semelhante, no **Circo** percebemos, para além da brincadeira no tempo presente, a relação brincadeira-risco, defendida por Tonucci (2005) como necessária à formação da criança, em contraponto à superproteção dos pais em relação aos pequenos e/ou o modo disciplinador que a escola impõe.

A partir da obra “Quando as crianças dizem: agora chega!”, aprendemos que

A criança, desde seus primeiríssimos anos de vida, se deixada gradativa e progressivamente em condições de enfrentar os perigos externos, saberá avaliá-los e levá-los em conta [...] Permanecendo sempre sob a tutela dos adultos, a criança não desenvolve as necessárias habilidades e defesas diante do mundo externo (TONUCCI, 2005, p. 77).

Em outras palavras, a experiência e o risco fazem parte do desenvolvimento da criança e, em nossa análise, percebemos que quanto mais a criança experiencia, mais sente a necessidade de compartilhar essas vivências, ou seja, ensiná-las. Atribuímos potência ao brincar, pois “a brincadeira e o jogo [...] despertam a imaginação e a criatividade nas crianças e fazem de modo que elas experimentem sensações e sentidos” (MACEDO, 2008, p. 106). Mas por que o ensinar no circo seria diferente? Porque “no circo, os próprios instrumentos, aparelhos e técnicas, fazendo parte do cotidiano, se tornam brinquedos, brincadeiras e jogos” (*idem*, p. 109). As crianças brincam de circo e seu ensinar, nesse contexto, mais que prático é maximizado pelas possibilidades de situações

vividas pelo circo e sua itinerância, neste ponto realçamos que o circo apresenta características pertinentes a serem aprendidas pelas escolas.

O que nos chamou atenção no Circo, foi que até mesmo os adolescentes brincam, como pudemos constar na fala de Raíssa (14 anos): “aqui é assim, eles brincam (sobre as crianças e os adolescentes) [...] o dia inteirinho, então chega a noite e eles se preparam para o espetáculo” (Diário de Campo, dia 15/12/2015).

Este aspecto nos encantou, pois converge com o princípio de que “a criança apresenta a necessidade e capacidade natural do divertimento por meio do brincar (MAGER, *et al.*, 2011, p. 94). Verificamos no Circo que, não só as crianças, mas também os adolescentes e até mesmo adultos brincam.

Na **Escola Estadual** o brincar fez parte da troca de saberes dos petizes em díspares momentos e, especificamente com o “Ioiô Chinês²⁰” colhemos dados interessantes

A ideia do brinquedo funcionou, eles vieram logo de cara. [...] O descobrir o brinquedo também aconteceu [...] apareceram coisas como “sanduíche, ovo de páscoa, casa, espada [...] Tinha uma menina que estava ensinando todo mundo que chegava, cada criança que aparecia ela ia logo “olha faz assim” (Diário de campo, dia 03/03/2016).

O brinquedo funcionou como um canal [...] abre margem para o interesse das crianças e, consequentemente, para que elas se ensinem (Diário de campo, dia 03/03/2016).

No sentido de valorizarmos outros modos de saber/ensinar, entendemos que a educação deve “estimular o uso total da inteligência geral. Este uso pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e mais viva durante a infância e a adolescência” (MORIN, 2011, p. 37). Com o brinquedo e a brincadeira, as crianças se dispõem a imaginar, a criar, a buscar novas possibilidades de interagir e partindo dessa condição, durante a brincadeira, constatamos a prática e o fazer *com* traduzidos principalmente pelo corpo.

Em todas as intervenções, o significante mais frequente foi a **prática**, aparecendo cento e cinquenta vezes em nossos diários. Em campo, verificamos que o dado mais recorrente foi a prática de ensinar pelo corpo. A criança, da mesma forma que aprende pelo corpo, ensina pelo corpo, seja por meio de gestos, da linguagem corporal

²⁰ Brinquedo composto por seis blocos de madeira entrelaçados por fitas de cetim o que permite rearranjar as formas dos blocos em diferentes figuras, estimulando assim a criatividade, a curiosidade e, em nosso caso, a vontade dos pequenos em compartilhar/ensinar o que aprenderam/descobriram.

como instrumento para mostrar à outra criança ou, colocando o corpo do outro no lugar em que se quer chegar – no caso de uma brincadeira, por exemplo, identificamos que é um corpo que ensina e aprende, diferente das Escolas em que, muitas vezes, é valorizada a figura de um corpo estático, apenas na condição de aprendiz. Nas práticas potencializadas pelo corpo, vimos características que complementam e permeiam as relações de ensino entre os pequenos. Como já constatado por Montessori (2004)

A criança, de fato, tem grandes capacidades, **uma viva sensibilidade interior; ela gosta de observar e de agir** [...] a criança é um ser animado por paixões intensas. Sim, a criança tem uma grande paixão por aprender (p. 73).

Podemos acrescentar à fala da autora que dentre as crianças existe uma paixão por compartilhar o novo aos seus pares. Identificamos que a fala da criança ao ensinar, é complementada, pelo corpo, pelo exemplo e pela prática, o que torna os termos compreensíveis entre os petizes.

Durante as práticas circenses/acrobáticas no **Projeto Brincadeiras**, atinamos que

Tem havido a repetição de algumas formas de ensinar das crianças e a mais recorrente é a que se dá pelo corpo. Ou elas mostram em seu corpo para o outro copiar, ou colocam o corpo do outro na posição desejada (dependendo do exercício). Novamente são comandos simples e objetivos (Diário de campo, 29/08/2015).

Em outro momento, Emília²¹ (7 anos) pediu para um educador ajudá-la a fazer a reversão para a frente então disse “**Você vai pegar eu assim (e colocou sua mão na coluna)**” (*grifo nosso*. Diário de campo, dia 05/09/2015).

A expressão “Faz assim ó” é igualmente recorrente nesse aspecto, pois as crianças, seja no gesto ou na fala, ensinam pelo corpo, pelo exemplo; elas mostram para ensinar e, geralmente as crianças mais novas, fazem junto, é um ensinar-aprender simultâneo. Não obstante, essa simultaneidade ocorre, como pudemos perceber, num tempo próprio dos pequenos e num respeito a esse tempo. Noutro dia de intervenção do Projeto

Liane²² (8 anos) assim que aprendeu a fazer a reversão sem o nosso auxílio e com a ressalva de estar com um dos braços enfaixados devido a uma queda durante a semana, **começou a mostrar** e instigar as outras crianças a fazer a

²¹ Este nome é fictício.

²² Este nome é fictício.

acrobacia. Disse com ênfase “**aprende comigo, assim ó!** – em seguida foi e **fez o movimento** – mostrou com o corpo” (*grifo nosso*, Diário de campo, dia 05/09/2015).

Liane (8 anos) estava com um dos braços quebrados e enfaixados, mas isso não atrapalhou sua vontade de fazer e mostrar o que tinha aprendido para desafiar/ensinar os outros. Pudemos constatar que “as crianças são muito práticas, elas se jogam no exercício e, nos casos de auxílio, elas explicam de forma simples e – do jeito delas – (como por exemplo, **mostrando no corpo**)” (Diário de campo, dia 22/08/2015).

De modo semelhante, a expressão “faz assim ó!”, apareceu também no **Circo**. Durante conversa com o pequeno Vinícius (5 anos), no Circo, perguntei o que ele já havia aprendido ali, ele me respondeu que tinha visto como assoviar. Perguntei “Como você faz? Vinícius (5 anos): **Assim ó** (demonstra novamente com um assovio)” (Diário de campo, dia 18/12/2015). No ambiente circense, além do ensinar pelo corpo, há uma *percepção do “corpo do outro”* muito grande.

Na hora em que eles vieram me ensinar os malabares, de repente o pequenininho, o Vinícius (5 anos) ficou me assistindo, aí ele “está errado, tem que rodar no dedo” eu fiz, então ele disse “nossa, está ruim, ainda não está bom, tem que treinar mais”, eu fiz mais um pouquinho, e ele “agora você já treinou” (Diário de campo, dia 15/12/2015).

Essa percepção da necessidade do treino para a elaboração de uma ação vem do cotidiano circense e das relações que as crianças têm nesse espaço. No destino da **Escola Estadual**, durante nossa conversa com Junior (7 anos) ele nos disse que a criança “aprende e fala” (Diário de campo, dia 02/03/2016). Por mais simples que pareça, essa fala nos fez refletir e constatar que a relação descobrir/ensinar, experienciar/ensinar, vivenciar/ensinar pode ser resumida como um “Aprende e Faz”. (Diário de campo, dia 03/03/2016). Nesta mesma conversa, Junior (7 anos) nos ensinou a brincar de “baleia assassina”. É válido citar que ele aprendeu com outras crianças as regras desta brincadeira

[...] tem que ter um morro (**faz o gesto enquanto explica**) grande – quem é a baleia fica embaixo (**faz mais gestos**) e quem começa a brincar é que é a baleia [...] o “aprende e fala” pode ser entendido no jeito de ensinar pela prática. Para ensinar ele **mostrou no corpo** com nuances e na **prática, no físico** (Diário de campo, dia 02/03/2016).

Novamente podemos constatar o corpo como elemento presente no modo de ensinar das crianças. Partindo do exposto, inferimos que a criança ensina num tempo-acontecimento presente que permeia suas relações entre seus pares e é potencializada pela brincadeira e pela prática.

Conclusão

Ao tratarmos nos modos de ensinar das crianças reconhecemos que não há como encerrar a pesquisa, nem limitar às categorias descobertas, todavia, um achado importante, após a análise exposta, é a importância de voltarmos nosso olhar às crianças, reconhecendo suas vozes e nos permitir aprender com elas. Os modos como os pequenos ensinam apresentam comandos simples, ações práticas, uma linguagem coletiva e principalmente lúdica, visto que, conforme apontado no texto, a brincadeira pode ser vista como a forma pela qual os saberes dos petizes avançam às gerações e ganham novos significados. Por fim, ao entender que as crianças ensinam num tempo presente, propomos que as educadoras e educadores, permitam-se dialogar *com* as crianças de modo horizontal, democrático e passível de mudanças, metodológicas, mas também sociais e históricas, visto que as infâncias, atualmente, ainda têm suas vozes apagadas, bem como são subestimadas pelo mundo adulto.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- CANDAU, Vera Maria. (org.). **Reinventar a escola**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- DELEUZE, Guilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: 34, 1992.
- MACEDO, Cristina Alves. **Educação no Circo**: crianças e adolescentes no contexto itinerante. Salvador. Ed. Quarteto, 2008.
- MAGER, Miryam... [et al]. **Práticas Com Crianças, Adolescentes e Jovens**: pensamentos decantados. Maringá: Eduem, 2011.
- MARCHI, João A. Martins. **“FAZ ASSIM Ó”**: Como as crianças ensinam e o que as escolas podem aprender com elas. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª. Drª. Verônica Regina Müller. Maringá, 2017.

MONTESORI, Maria. **A Educação e a Paz**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da Infâncias nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Disponível em:
<<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/w/search?q=as%20culturas%20da%20infância>>. Acesso em: Out, 2016.

TONUCCI, Francesco. **Quando As Crianças Dizem: agora chega**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

7 EN LA BÚSQUEDA DE SER PROFESIONAL EN FORMACIÓN EN CHILE: ESCUELAS EN BÚSQUEDA DE LA CONCEPTUALIZACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DEL MISMO.

CAMPOS, Angélica Torrealba
CARVALHO, Ricardo Souza de

RESUMEN. En este ensayo se intentara abordar la conceptualización del denominado “profesional en formación” enmarcado en la formación inicial docente en Chile, a partir de los nuevos requerimiento y obligaciones que establece la nueva ley 20.903, específicamente para las universidades donde se imparten carreras de pedagogía, esto pues las escuelas formadoras y los estudiantes universitarios, aún no logran visualizar la nomenclatura de este título y muy poco su efecto en su futuro profesional. Por lo cual el objetivo principal es establecer el rol y requerimientos que conlleva ser un profesional en formación en las carreras de pedagogía en Chile año 2017, esto se realizara a través de un paradigma crítico cualitativo, de diseño etnográfico (Rodríguez et al, 1999) a través del análisis de contenido. Se espera con los resultados poder responder a los objetivos, pero por sobre todo contribuir a la búsqueda de los futuros docentes sobre cuáles son los principales aspectos a considerar hoy en día en su proceso de formación, específicamente en el proceso de práctica profesional.

Palabras clave: Profesor en formación; rol docente; profesional; Ley 20.903.

Introducción

Cuando se intenta abordar este tipo de temáticas epistémicas, debemos tomar una postura y referentes, por lo cual en primera instancia en palabras de Zemelman (1992) para hacer frente a este tipo de búsquedas debemos tener un posicionamiento orientado a la reflexión epistemológica, pues nos embarcaremos dentro de la construcción de un rol que tiene muchos componentes de las subjetividades colectivas, que está expuesto al gran dinamismo social pero que se enraíza en la rigurosidad y el conocimiento histórico – político, pues aunque nos situemos en los requerimientos de la ley de formación inicial Chilena, está inserta en la sociedad que es cambiante y puede tener diversos futuros, (De la Garza 2001).

Debemos entender además que la emergencia de profesionales y su rol en nuestra sociedad, no es un sin sentido, parte de una necesidad, una búsqueda constante de los individuos afectos directamente (estudiantes universitarios, académicos y

Universidades) y los que de rebote también lo hacen (Estudiantes de colegios, comunidad, etc) según Roig (1981), la construcción de todo sujeto en sociedad, se produce primero al entender que todo ser aparece por los aspectos colectivos que lleva, que no importan las diferencias de género, color y raza, sino más bien tu actuar.

Teniendo todo esto en cuenta debemos comenzar a sumergirnos en nuestro objetivo, que es definir al profesional de formación en las carreras de pedagogía en Chile, para esto haremos una revisión bibliográfica, posteriormente análisis crítico de los datos entregando conclusiones intentando entregar algunas directrices de cómo enfrentar esta búsqueda. Para esto debemos analizar los lineamientos ministeriales que conllevan a entregar esta nueva definición al vocabulario y trabajo con el rol de profesional en formación, los cuales serán presentados a continuación.

Desarrollo

Requerimientos Ministeriales: Debemos entender que todo este proceso se ha evidenciado a través de diversa promulgación de leyes que han redirigido el norte educativo de Chile en los últimos 8 años, generando altas expectativas y aprensiones.

Formación inicial docente:

En Chile existe una larga historia respecto de la formación inicial docente; Hoy día, existe un creciente número de candidatos a la docencia que se preparan en una variedad de instituciones universitarias y no universitarias, públicas y privadas, etc. Aunque en su mayoría se expresan en programas similares en cuanto a duración y contenidos. La intervención más importante que ha afectado la cantidad de postulantes a la docencia y a la calidad de los programas formativos que fueron financiados con recursos especiales públicos y es conocida como el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) (Dávalos. B, 2003), Pero aunque son muchos los recursos en el año 2003, aún existía una precipitante brecha entre los programas de formación que llevaron consigo a la búsqueda de la unificación de saberes, habilidades y competencias, como se les quiera denominar que pudiesen establecer una base fundada de docentes no tanto en cantidad sino más bien en calidad, que representasen a la sociedad Chilena un cambio sustantivo en la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes, sin importar estrato social. la descripción que nos presentan Cox, Meckes y

Bascope (2010: 206) realizaron hace ya algunos años parece seguir vigente: “Es evidente entonces que la formación de profesores experimenta presiones contradictorias: desde el sistema político una denuncia de su precariedad y esfuerzos por encontrar alternativas de mejoramiento; desde las familias de los nuevos postulantes a la educación terciaria que son primera generación en la misma, una demanda creciente por las carreras y matrículas en educación”.

Hoy en día, en casi todos los países se ven enfrentan al desafío de mejorar el desarrollo de la profesión docente y de este modo entregar equidad y calidad educativa. Por lo tanto se necesita apuntar directamente a uno de los actores cruciales en el aprendizaje de los estudiantes: sus *profesores*. Diversos informes internacionales han respaldado esta afirmación (Barber y Mourshed 2008), todo lo anteriormente descrito ha levantado diversas políticas públicas. Nuestro país no ha sido la excepción al respecto, como lo corrobora la reciente discusión sobre carrera docente, y el creciente número de investigaciones dedicadas al rol de los profesores en el sistema educativo (Arzola 2015; Ávalos 2014). Por lo anteriormente descrito ahora debemos ver las leyes que rigen este trabajo en el sistema educativo.

Ley general de educación: Publicada el 12 de septiembre de 2009, se le denomina como la “Ley que representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile”. Esta nace con el fin de Derogar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) ya sea en educación general básica y media (mantiene la normativa respecto a la educación superior). Establece principios y obligaciones, y promueve cambios en la manera en que los niños de nuestro país serán educados, además establece que la educación debe ser considerada como el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas ya sea de manera formal o informal y que tiene como objetivo alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (ley 20.903, 2009 art,2). Todo esto establecido en las premisas entregadas por OCDE, sobre el respeto, valoración de los derechos humanos, libertad es fundamentales, de la diversidad multicultural, paz, identidad nacional, intentando a través de esta ley poder capacitar a las personas para conducir su vida en forma plena, convivir y participar en forma responsable en sociedad, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país

(UNICEF, 2008). El estado de Chile advierte que ser un profesional de la educación (profesor) debe ser una tarea normada y aun más que eso distintiva de la sociedad por sobre otras, pero a pesar de que la ley 20.903 trae consigo muchos apegos a la mejora de la CALIDAD de la educación, hasta ese minuto muchas universidades e institutos impartían carreras de docencia pero estos perfiles no estaban asociados a los requerimientos, necesidades y potencialidades de nuestra sociedad, es por tanto que se deben hacer modificaciones gubernamentales para definir como cumplir con estas expectativas, y por lo cual en el año 2015 se comienza la negociación nacional para crear la nueva ley de carrera docente, la que será expuesta en los siguientes párrafos. Junto con entender esta ley se debe adjuntar la siguiente para hacer una definición completa de la aparición del rol de nuestro objetivo de estudio.

Ley 20.903: publicada el 01 de abril de 2016, fue promulgada bajo muchas aprensiones y recelos de la sociedad chilena y aun más en el gremio de docentes y futuros docentes del país, nació en el alero de movilizaciones y paralizaciones y muchas mesas de conversación, esto pues los requerimientos de la LGE, no se estaban cumpliendo en base a las competencias profesionales, disciplinares y actitudinales de los docentes en ejercicio, lo que llevo a una revisión de los currículos y perfiles docentes de las entidades formadoras y se estableció una modificaciones a la ley de aseguramiento de la calidad 20.129 promulgada el año 2006, la cual establecía el velar por la calidad de la formación educacional superior, debiéndose las entidades acreditarse obligatoriamente y en especial las carreras de pedagogía que se imparta y programas de post grado afines, de este modo normar las directrices base que se orienten a perfiles que sean acorde a las necesidades de nuestra sociedad.

La Ley 20.903, crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), que se posiciona como el encargado de dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para los nuevos docentes. Para el ministerio la implementación de esta ley se prevé que inicie y que establezca entre los años 2016 y 2025, para lo cual se invertirá una de las más grandes sumas de dinero en Chile pero se justifica siempre y cuando mejore las condiciones para el ejercicio docente, uno de esas maneras es una escala de remuneraciones acorde a distintos niveles de desarrollo profesional y del aumento de horas no lectivas. De igual modo que crea los derechos lo hace con los deberes, además de las garantías de los futuros docentes en sus primeros años, ya sea

por mentorías y formación continua, garantizado por el estado. Para que esta ley se asiente de manera completa las universidades formadoras deben:

Tomar junto a los estudiantes la profesión docente desde el ingreso a los estudios de pedagogía, hasta el desarrollo del ejercicio profesional, desde este requerimiento es donde aparece la nomenclatura de *Profesional en formación* que definiremos para lo cual se establecen los siguientes requisitos:

- Requisitos para ingresar a estudiar pedagogía, obligatoria acreditación de estas carreras, condiciones para una formación de calidad para los futuros profesores o profesional en formación.
- Reconocerá el desarrollo de los docentes en sus distintas etapas y promueve su progreso continuo.
- Establece la inducción al ejercicio profesional y la formación continua.
- Mejora las condiciones laborales, mejores remuneraciones y más horas no lectivas.
- Valora el trabajo en establecimientos vulnerables, a través de incentivos.
- Fomenta la innovación en el aula y el trabajo colaborativo.

Todos estos antecedentes han llevado a la implementación desencadenando la toma de decisiones políticas en busca asegurar la calidad de los programas de formación inicial docente y de contrarrestar su falta de objetividad y calidad. En términos generales, la política de acreditación de la educación superior comenzó con la creación, el año 1999, de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), que fue encargada de crear un sistema de aseguramiento que pudiese ser gubernamental, lo que hoy en día conocemos como Comisión Nacional de Acreditación (CNA), ocupando el rol de evaluar y certificar la calidad de los programas de pregrado. Es aquí donde nacen programas en directa relación con las pedagogías y su acreditación obligatoria, ejecutándose a través de la Ley N° 20.529 del año 2006. Otra medida implementada buscando establecer un estándar mínimo de calidad en los programas de pedagogía ha sido el llamado programa INICIA (2008), que considera tres componentes principales: 1. la definición de estándares y orientaciones para la formación inicial docente; 2- programas de apoyo por medio de recursos concursables destinados a proyectos de mejoramiento de las carreras; 3- evaluación de conocimientos y

habilidades de los egresados de carreras de pedagogía, tanto disciplinarios como pedagógicos (Espinoza et al. 2014).

Profesional docente y rol que le compete

Revisando la bibliografía y los diferentes puntos de vista Profesional docente en Chile, según el ministerio de educación año 2016, se establece a través de las nuevas reformulaciones de los estándares de formación inicial docente, establecen que un buen profesional de educación en Chile, debe conocer los contenidos de su asignatura, las características de sus estudiantes y el curriculum nacional, debe ejecutar o proceder, gestionando las clases, planificando, evaluando y creando ambientes de aprendizaje para todos sus estudiantes y contexto donde se encuentra, por último debe ser de manera actitudinales y valorica debe convertirse en un profesional reflexivo, responsable y comprometido con el engrandecimiento de la docencia, teniendo todo esto presente, en importante además adjuntar la importancia de la vocación y del amor a su trabajo. Pero ser un profesional docente, se entiende no solo quien está en ejercicio ya en el año 2016, se establece que desde la formación inicial docente el individuo debe comenzar a sentirse parte de este proceso de cambio, estableciendo áreas en las cuales debe desarrollarse a lo largo de su vida profesional, ya sea autorregulándose en base a su reflexión personal o el estado lo hace a través de la evaluación Docente y todo lo que esto conlleva, entonces los estándares comienzan a aparecer en el año 2009, así progresivamente en hasta el año 2013, donde aparecen los últimos, los cuales hoy en 2017 están siendo nuevamente reformulados, estos estándares establecen dominios básicos para todas las pedagogías como lo es la capacidad de comunicación oral y escrita, comunicación en un segundo idioma, aprender y actualizarse permanentemente, capacidad creativa y espíritu emprendedor, respondiendo a las demandas sociales y organizacionales. A todo lo anterior desde hace muchos años se encuentra dentro de la sociedad docente el M.B.E. (marco para la buena enseñanza), el cual entrega las directrices en las que debe conformar su desempeño para ser catalogado en cuatro dominios, el A-preparación para la enseñanza, B-creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, C- enseñanza para el aprendizaje todos los estudiantes, D-responsabilidades profesionales (M.B.E, 2008), teniendo todos estos lineamientos, se podría llegar a pensar que no existiría posibilidad a perder el foco y el sentido

vocacional de ser docente en Chile, lamentablemente, por diversos factores eso no sucede y las malas prácticas siguen siendo vistas, evaluadas, supervisadas y sin cambio o muy poco, pero se tiene fe en que esto pueda cambiar con todos los nuevos procesos de inducción y formación docente. Entonces como poder responder a las necesidades de nuestra sociedad y cumplir el rol tan cambiante cada día, esa es la búsqueda que se intenta con estos análisis, publicaciones, investigaciones, pues todos quieren una receta, sin ver que la receta esta en seguir la senda de la búsqueda.

Profesional en formación

Como se hizo mención en el apartado de la Ley 20.903, actualizada en el año 2016, complementando la nueva carrera docente, se entenderá que los estudiantes universitarios que cursen carreras de pedagogía en universidades acreditadas, adjuntas a este sistema de aseguramiento de la calidad, desde el día uno serán considerados como Profesionales en formación, bajo el alero de la creciente necesidad de implementar los estándares, y obtener un profesional con las características mínimas. Pero el estado también se comprometió además a través de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, a resguardar la obligatoriedad de la acreditación para todas las carreras de pedagogía. Y Por último, en el contexto de la preocupación por elevar el nivel de ingreso de estudiantes a las carreras de pedagogía medido por la prueba de selección universitaria (PSU), se estableció una beca especial conocida como Beca Vocación del Profesor, a lo cual cada año han ido agregando más exigencias, con el fin de poder encontrar en los estudiantes y profesionales en formación una real motivación y vocación al ingreso de los estudios y posteriormente al sistema laboral, a través de su rol complejo en la sociedad y no salga de este como un gran porcentaje ya lo ha hecho.

Una de las principales mejora del programa de fortalecimiento de la formación inicial docente (FFID), está en constante supervisión de los procesos pedagógicos de los profesionales en formación, con este monitoreo se intenta realizar una base homogénea y de calidad de los aprendizajes y con ello mejorar la calidad educativa de Chile, esto pues se están incrementando fuertemente las inversiones económicas en este proceso de carrera docente, el cual debía partir por los centro formadores. Sin ninguna duda, todos los esfuerzos realizados por atraer buenos candidatos a la profesión docente y formarlos en la mejor forma posible, no traerán frutos si quienes egresan no se emplean en el

sistema educativo, especialmente en aquellos establecimientos donde más se los necesita, o no permanecen en el ejercicio por un tiempo razonable. Existe evidencia de tasas altas de abandono de docentes en los primeros años de servicio, de alrededor de un 40% (Valenzuela y Sevilla, 2012). Solo un docente que ha estado en aulas vulnerables, podría decirnos un par de razones por las cuales se produce el abandono, el contexto, la cultura, las condiciones, la exigencias, falta de beneficios, en fin un innumerable grupo de posibilidades, pero la que si se reconoce a nivel cultural es la sobre explotación de horas no contratadas, dedicadas a la preparación de la enseñanza, entonces, si definimos a nuestros estudiante como profesional en formación, el cual debe tener un gran grupo de responsabilidades y características que cumplir, las universidades, han optado por el sistema de créditos por horas, presenciales y no con el fin de poder prepararlos en parte para su desempeño profesional, o sea esto en horas de clases, el resto debe ser en su tiempo autónomo, donde deben preparar sus clases, socialmente solo se está incorporando este sistema a lo que será su futuro laboral, se sabe que hace años se habla de la disminución de carga laboral docente, pero también se sabe dentro del gremio, que esto es muy difícil con solo un 30%, donde tampoco se ha incorporado el sistema de perfeccionamiento continuo. La nueva ley deja entrever la necesidad de establecer mejores condiciones de trabajo para los docentes, especialmente para aquellos que comienzan a enseñar, por lo cual parece la necesidad que mejore las condiciones actuales de ejercicio. En primera instancia en el 2013 cuando se promulga esta ley no se daba los verdaderos apuntes a las recomendaciones Referidas al Personal Docente (UNESCO, 2008) que señalan que las retribuciones a los docentes deben relacionarse con el tipo de responsabilidades que adquieren cuando comienzan a enseñar.

Requerimientos mínimos para crear un profesional en formación docente:

Se debe entender que la base del sistema económico en Chile es mejorar la educación de la mano de obra, y para eso se debe reformar en mejorar la calidad y equidad del sistema en varios aspectos como, la atención temprana de la infancia, el financiamiento escolar, la selección estudiantil, el liderazgo escolar y la estructura de carrera docente, la formación y capacitación vocacional y la educación superior. Entonces para poder desarrollar buenos profesionales en formación desde el día uno se

debería entregar tres premisas según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) el año 2015:

Primero, asegurar que los mejores postulantes ingresen y permanezcan en la profesión. La calidad de un sistema educativo no puede superar a la calidad de sus profesores. Actualmente, el ingreso a la profesión docente en Chile, recién está implementando requisitos de ingreso ya que en 2013 solo era el promedio de notas de la educación media y rendida la PSU. Entonces se entiende que si los postulantes a formación inicial docente obtienen bajos puntajes en la prueba de selección universitaria (PSU) (Santiago y otros, 2013). Una vez titulados, los profesores no necesitan cumplir con los requisitos adicionales para comenzar a enseñar (como aprobar exámenes competitivos o una prueba estandarizada, más que los hitos evaluativos, que iniciaran este 2017), y no siguen un proceso de registro o prueba una vez que están ejerciendo, Chile necesita privilegiar la calidad docente atrayendo a postulantes de alto nivel a la profesión.

Segundo, apoyar a los profesores para que se desarrollen, mejoren y crezcan como profesionales. Chile necesita apoyar a los profesores mediante *oportunidades de desarrollo* bien estructuradas y coherentes antes y a lo largo de sus carreras. Las universidades administran programas de educación docente y deciden si proveen prácticas docentes (guiadas o supervisadas), lo que puede entorpecer las oportunidades que tengan los futuros docentes de adquirir experiencia práctica mientras se encuentran en su formación inicial. Según el reciente trabajo que la OCDE realizó sobre Chile (Santiago y otros, 2013), los profesores egresados tienden a carecer de conocimiento disciplinario y pedagógico. También sería beneficioso para los profesores chilenos contar con un proceso de inducción formal, que en la actualidad se está implementando con el programa de mentores del CPEIP. Posteriormente en su vida profesional, los profesores necesitan tener acceso a formación continua de calidad, Asimismo, es importante dar a los profesores una *retroalimentación que les permita mejorar*, Chile ha logrado un importante avance en los estándares de la práctica docente (creación del Marco para la Buena Enseñanza) así como también en la evaluación docente, pero continúan existiendo desafíos, por ejemplo, para asegurar la coherencia en el marco de la evaluación docente, adecuar los instrumentos para vincularlos mejor con las normas de la práctica y fortalecer las prácticas de evaluación docente orientadas al mejoramiento.

Tercero, mejorar las condiciones para la enseñanza en todos los colegios también importa. Condiciones para la enseñanza como, por ejemplo, los sueldos, la carga laboral y el apoyo recibido en los colegios. Los sueldos de los profesores representan de lejos la mayor proporción de los recursos destinados a la educación, y Chile destina una proporción mucho menor de su PIB que otros países de la OCDE. En comparación con el promedio de la OCDE, los profesores en Chile tienen uno de los números más altos de horas docentes al año, sueldos más bajos comparados con los de otras profesiones que requieren estudios superiores en el país y trabajan en colegios con algunas de las mayores desigualdades en la asignación de recursos.

Todo lo anteriormente descrito, debe ser en paralelo con los avances de las universidades o centros formadores, pues son estos los que deben conceptualizar en primera instancia y operacionalizar lo que hoy llamamos profesional en formación, este que desde el primer día en estos espacios deberá entender y enriquecer su persona en el rol docente y participar de su proceso formativo de manera libre, comprometida y constante, con el fin de enfrentar las prácticas educativas, ya sean acompañadas y luego en el ejercicio libre de la profesión de manera eficiente, reflexiva, responsable y sabiendo a que se enfrenta, junto al apoyo que debe ir de la mano del gobierno a través de la nueva ley de carrera docente, que cabe volver a repetir parte desde el día que ingresa a la universidad.

Conclusión:

Las universidades, se han visto inmersas en el gran proceso de cambio y reformas de la educación Chilena, siendo algunas privilegiadas, y otras simplemente atiborradas de requerimientos que no pudieron cumplir, pues la nueva ley de carrera docente, junto con traer muchos beneficios económicos, por la gran inyección de recursos a la formación inicial y continua docente, trajo consigo una gigantesca tarea, que es la de formar desde el día uno a los estudiantes para dar el ancho a las grandes necesidades sociales tanto de Chile como del mundo, por lo cual deben seguir un sin número de lineamientos, que quieran o no, puedan o no deben cumplir, el profesional en formación entonces vendría a responder a estos nuevos desafíos de lograr comprometer al estudiante desde su inicio en la carrera docente, entregándole desafíos y por sobre todo guía por este camino pedregoso y cámbiate, si las escuelas no lograr visualizarlo y

enraizarlo en sus académicos, es muy difícil llegar a la meta propuesta, pues aquí debemos mencionar que hoy en día a las carreras de docencia no solo ingresan por PSU, sino además existen los programas inclusivos, como el PAT y el PACE, los cuales tienen directa relación con la preparación vocacional de los jóvenes al ingreso a estas carreras, pero que no tiene el bagaje conceptual, procedimental y actitudinales a la par con otros estudiantes que ingresan de forma ordinal, no es el caso del 100%, pero si situamos esta construcción de profesional a la creencia que la adquisición de competencias está asociada a las vivencias otorgadas por el mundo de la vida en la cotidianidad del sujeto (Habermas, 1987), pero las constantes están en las vivencias, la adecuación y la posibilidad de predecir o interpretar acciones y comprenderlas no solo epistémicamente, es que el conocimiento para ser acción, entonces diríamos que el profesional en formación, se sentirá y vivirá como tal si dentro de su proceso de formación inicial se le da la libertad de descubrir sus habilidades y capacidades, pero por más poder vivenciar lo que es ser docentes, ojala no solo en los procesos de prácticas tempranas y profesional, sino que además, de auto-educarse, educar a sus pares, con el fin de producir un proceso de asimilación participativa e involucrada, entonces y recién entonces este profesional en formación y futuro profesional docente podrá emerger, completamente en nuestra sociedad, no solo en el título, pues para Osorio (1998) para producir este fenómeno, debe ser vivido tanto internamente como externamente, debo sentirme profesional docente y debo verme y deben verme y tratarme como tal. Entonces la tarea no solo es de este joven, sino de todos nosotros quienes participamos en este proceso formativo, quienes tomamos decisiones para su futuro, sus académicos, su pares y no menos del gobierno que entregue las providencias y posibilidades, económicas, sociales, culturales y legales para hacerlo.

Referencias

Arzola, M. (2015) “Evidencia y recomendaciones para la modernización de la normativa docente”, Serie Informe Social, Libertad y Desarrollo.

Ávalos, B. (2014) “La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control”, Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1: 11-28.

Barber, M. y Mourshed, M. (2008) “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”, McKinsey & Company.

Cox, C., Meckes, L., y Bascopé, M. (2010) “La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas”, *Revista Pensamiento Educativo*, vols. 46-47: 205-245

Dávalos Beatriz, (2003). *Formación docente inicial en Chile*. Digital observatory for higher education in Latin America and the Caribbean.

González, C. (2016) “Identidad docente en Chile”. *Voces de la Educación*. 1 (2) pp. 38-45.

Habermas, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa I*, Taurus. Madrid.

MINEDUC, (2008) *Marco para la buena Enseñanza*, séptima edición, Gobierno de Chile

MINEDUC, (2016), *Agencia de calidad de Educación*. Gobierno de Chile.

Osorio F. (1998) ¿Qué es epistemología?. Conferencia dictada para el magister en antropología mención desarrollo. Departamento de antropología. Universidad de Chile. 7 de abril de 1998.

Real Academia Española (2017), *diccionario online actualizado*. Edición del tricentenario.

Roig, Arturo. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica. Existe edición digital a cargo de Marisa Muñoz, con la colaboración de Pablo E. Boggia, enero 2004, para Proyecto Ensayo Hispánico, en www.ensayistas.org

Schleicher, A. (2014), *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons From Around the World*, OCDE Publishing, Paris, www.istp2014.org/assets/OCDE.pdf.

Szilagyi, J. y Szecsi, T., (2011) *Transforming teacher education in Hungary*. Competencies for elementary teachers, Annual Theme, 327-331.

UNESCO, (2008) *La educación inclusiva*, ed/bie/confinted 48/3 ginebra, 18 de julio de 2008.

Valenzuela, J.P. y Sevilla, A. (2012). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos: los años que vivimos en peligro*. Documento de trabajo. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile.

8 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/CIÊNCIAS DA NATUREZA/UFRGS

LOPES, Dilmar Luiz²³

SILVA, Claudete dos Santos da²⁴

RESUMO: Esse trabalho tem como objetivo discutir a implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para verificar as possibilidades, dificuldades e contradições encontradas no decorrer de sua implementação (2014-2016). O curso pretende formar educadores que atendam às populações do campo e têm lutado por uma educação pública de qualidade. Esses educadores poderão atuar em espaços escolares e não-escolares viabilizando uma Educação Básica do Campo que articula teoria/prática num currículo fundamentado sob três perspectivas teórico-metodológicas: a) pedagogia da alternância; b) a matriz teórica da educação popular; c) a interdisciplinaridade enquanto conteúdo e forma da educação do campo nos processos de formação pedagógica. A Pedagogia da Alternância, se refere ao espaço/tempo do estudo e trabalho como articulador de aprendizagens significativas para que o estudante construa sua autonomia educativa. A Educação Popular (Freire, 1983) especialmente aquela realizada no âmbito dos movimentos sociais incorpora princípios filosóficos e políticos. Já a interdisciplinaridade enquanto conceito pedagógico procura construir os conhecimentos por áreas, ao romper com a visão linear de ciência, desde o processo de construção do projeto pedagógico, planos de ensino e disciplinas. Tendo por base, a perspectiva teórica apontada sua implementação, está em desenvolvimento e coerente com a proposta.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação do campo; interdisciplinaridade.

Introdução

Esse artigo tem o objetivo de discutir a implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para verificar as possibilidades, dificuldades e contradições encontradas no decorrer de sua implementação (2014-2016). Nesse sentido, convém ressaltar que a educação do campo não é um projeto neutro, pressupõe a disputa de classe expressa na sociedade e educação. Essa modalidade educativa nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre

²³Dilmar.lopes@ufrgs.br Educação\DEBAS-UFRGS -G.P. Formação de professores para o Mercosul.

²⁴claudetealfa@gmail.com-Mestranda PPGEDU -UFRGS

a política de educação. Os seus objetivos a remetem às questões do trabalho, da cultura popular, do conhecimento e das lutas sociais camponesas e suas implicações no projeto de sociedade.

A educação do campo enquanto processo é decorrente de acúmulos, de práticas sociais, debates, ainda em definição:

Como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário (...). Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo (CALDART, 2008, p.69-70).

Essa concepção é constituinte e estruturante de um determinado projeto de campo, que por sua vez é parte maior da totalidade de um projeto de sociedade. Na origem e desenvolvimento do projeto curricular do curso se apresenta alguns elementos fundantes do seu processo formativo. Visto que, o curso pretende formar educadores que atendam às populações do campo que, historicamente, têm lutado por uma educação pública de qualidade. Esses educadores poderão atuar em espaços educativos escolares e não-escolares viabilizando uma Educação Básica do Campo que articula teoria/prática num currículo crítico fundamentado sob três perspectivas teórico-metodológicas: a) pedagogia da alternância; b) a matriz teórica da educação popular; c) a interdisciplinaridade enquanto caminho para religar saberes nos processos de formação pedagógica.

A sua implantação, representa um desafio para a educação e qualidade de vida dos povos do campo. Tendo por base, a perspectiva teórica apontada, sua implementação precisa melhorar na articulação política com os movimentos sociais do campo, como forma de assegurar coerência e especificidade da proposta. O recurso metodológico da pesquisa participante (Brandão, 1984) foi importante para realizar as observações in loco, levantar dados e informações no ambiente do curso. Os procedimentos e análises se deram através do estudo e levantamento das principais questões que orientam o PPC do curso de licenciatura em educação do campo/Ufrgs; suas dificuldades, desafios e contradições.

Da pedagogia da alternância ao tempo comunidade

A pedagogia da alternância não se refere somente ao tempo/espço do estudo/trabalho como metodologia, mas como forma e conteúdo no qual se desenvolve a aprendizagem nos diversos espaços educativos para que o estudante construa sua autonomia. Bachelard (1994) "compreende a alternância como formação em tempo pleno, com uma escolarização parcial" (p. 34). E questiona com que perspectiva de sociedade e de educação ela está associada? Nessas condições, em se tratando de Educação do Campo, não se pode restringir apenas a escolaridade, mas estar associada a Reforma Agrária Popular e a um Estado democrático, com políticas públicas para os camponeses, numa aliança campo/cidade. A ideia básica da Pedagogia da Alternância, expressa um compromisso político bem preciso: rejeita a discriminação dos sujeitos e da cultura do campo, embasa o processo educativo na responsabilidade fundamental da família e comunidade. Esses aspectos relacionados com a sociedade respondem ao desafio da educação que alterne espaços/tempos para além da forma tradicional:

A "constituição do modo de socialização escolar como modo de socialização dominante e tendencialmente hegemônico supôs a desvalorização dos modos de socialização anteriores o que, ainda que parcialmente, ajuda a compreender por que razão a escola nasceu historicamente em ruptura com os saberes locais" (Canário, 2008, p. 40).

É esta ruptura que está na origem das dificuldades de inserção social da educação escolar, relacionada com a questão da atividade pedagógica se situar fora do tempo/espço histórico do grupo na qual se situa. Essa divisão escolar reforça a hierarquia econômica, político e cultural da sociedade. As desigualdades de acesso em matéria escolar identificam-se com a segregação residencial, com os tempos trabalho/educação escolar, bem como as diferenças entre capital/interior, cidade/campo. Aqui a pedagogia da alternância não se refere somente ao tempo/espço do estudo/trabalho como método, mas como estratégia que desenvolve a aprendizagem nos diversos espaços educativos no qual o estudante constrói sua autonomia. Numa prática inovadora que desafia a desenvolver o curso enquanto conjuntos de saberes que se articulam entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, tendo a pesquisa como mediadora entre os dois processos. Ou ainda, uma formação pedagógica que procura articular os espaços/tempos no processo de formação em sua totalidade. Nesse contexto,

professores e alunos são construtores do fazer pedagógico que está em disputa na sociedade.

O curso e sua relação com a alternância

O curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciência da Natureza/UFRGS, destina 1400 horas da carga total para o Tempo Comunidade e possibilita a vivência de sete Tempos Comunidades. Cada Tempo Comunidade equivale a 200 horas de trabalho por parte dos estudantes. Nesse contexto consideramos 60% da carga horária do curso vinculada ao Tempo Universidade e 40% da carga horária ao Tempo Comunidade, possibilitando articulações entre teoria e prática. A carga horária do Tempo Comunidade será integralizada nas atividades planejadas pelos professores, estudantes no Tempo Universidade. E estas serão orientadas pelos professores que farão visitas in loco e acompanharão os trabalhos nos espaços educativos com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem. Neste sentido o planejamento de cada semestre é feito pelo grupo de professores que atuará nas etapas do curso de modo colaborativo e participativo. O Tempo Comunidade não pode ser um apêndice das aulas no Tempo Universidade, e, sim, parte orgânica dos componentes curriculares que se constituem na relação dialética entre teoria e prática.

As atividades previstas para serem realizadas no Tempo Comunidade são: Projetos de Trabalho, o Estágio Supervisionado, a Prática de Formação e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). Essa prática de formação e o estágio supervisionado constituem-se como espaços de integração teórico-prática do currículo e instrumento de (re) aproximação do aluno cursista à realidade social, econômica e pedagógica do trabalho educativo que acontece nas comunidades camponesas. Tais atividades devem ser vivenciadas ao longo do curso, em espaço educativo escolar e não escolar, garantindo a inserção do estudante, ou futuro professor, no contexto profissional.

Para tanto enfatizamos alguns instrumentos que são utilizados nos processos de alternância: a) Caderno de Realidade (Memorial): ao situar o tema gerador coloca-se as questões em comum, como a realidade familiar, escolar, social e profissional. Após a pesquisa, registram-se as constatações e reflexões durante o processo de formação no tempo universidade. b) Plano de Estudo e ação: onde a pesquisa participativa é realizada

no meio cultural, sistematizada e ampliada nas escolas do campo através de diferentes atividades de formação, sínteses de diversos conteúdos curriculares, inventários e projeto profissional. c) Visitas de Estudo: são um complemento no debate e aprofundamento de um tema específico. São realizadas em um empreendimento agrícola, agroindustrial, cooperativas, instituições de serviços etc., no sentido de entender os limites e desafios da futura atuação profissional. O professor ao refletir sobre sua própria prática estabelece avanços no seu fazer docente. Um dos limites do curso refere-se as turmas futuras que não terão recursos e estrutura para desenvolver a alternância, o que compromete a qualidade do mesmo. Esses são alguns aspectos que se encontram no horizonte da dinâmica da alternância como elemento organizador do currículo do curso.

A educação popular e alguns pressupostos na educação do campo

Historicamente o conceito de educação popular foi utilizado com outros sentidos o que permitiu a ambiguidade do termo, ou seja, a compreensão de educação popular enquanto política de governo com o objetivo de integrar o povo ao desenvolvimento socioeducacional. Já educação popular produzida pelas e com classes populares (Wanderley, 1980), a qual é protagonizada pelo povo. E de acordo com Paludo (2012) considera as relações de classe, gênero, racial vinculadas a luta política, cultural, educacional e ao projeto de sociedade (p. 282). Nessa direção o curso possui em sua grade curricular a educação popular como um eixo articulador dos processos educativos. No entanto, a sua relação com as lutas e movimentos populares do campo é frágil, na direção de estabelecer os vínculos necessários para a sua análise e compreensão. O campo precede a educação e o debate é fundamentalmente sobre o trabalho no campo, que traz colada a dimensão da cultura de classe, vinculado as relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Assim nos desafia a pensar a educação popular do/no campo. Essa concepção de educação, inspirada na Pedagogia do Oprimido (Freire, 1983), é uma educação libertadora, nascida e fortalecida no seio das classes populares em seus movimentos que busca romper com uma concepção bancária, largamente utilizada na educação escolar. Insurge-se assim uma educação contra hegemônico posto que reclama e afirma um projeto de educação aliado a um projeto alternativo de sociedade.

Os movimentos sociais do campo já vêm denunciando os graves problemas da educação no meio rural que continuam presente: a falta de escola, pouca infraestrutura, docentes sem a formação adequada, inadequação dos calendários escolares, analfabetismo e currículos deslocados das necessidades e dos interesses dos sujeitos do campo. Eis alguns desafios que se colocam no horizonte do curso na perspectiva de problematizar os estudos teóricos com as práticas curriculares das escolas no campo.

Cabe reforçar que a cultura popular especialmente aquela realizada no âmbito dos movimentos sociais incorpora princípios filosóficos e políticos que se articulam em conteúdo e método, entre os quais destacamos: a origem e finalidade nos interesses das classes populares, dos setores oprimidos organizados pelos movimentos sociais, o respeito às suas culturas, os saberes populares e científicos voltados para compreensão crítica do fenômeno social.

É nessa perspectiva que se insere a educação do campo de base epistemológica dialética, e pergunta para que educação específica do campo? Para ensinar as pessoas a obter um título de licenciado? Até onde a relação entre as experiências em educação do campo e popular tem conseguido problematizar a conhecimento dominante da universidade?

A exposição vem reforçar o papel do movimento social que entende ser necessário focar a formação em conhecimentos baseados nos saberes das comunidades camponesas e no conhecimento científico para investigação de forma crítica e participativa. Profissionais da educação formados com base nos referenciais teóricos da ciência de educação, aliada as práticas educativas dos movimentos sociais do campo. Assim, os movimentos sociais potencializam uma política permanente de valorização que inclui uma formação específica para os educadores/as do campo ancorada na realidade vivenciada com suas contradições, limites e desafios. Como Paulo Freire sempre advogou, o resgate das vivências e experiências pode ser considerado um ótimo ponto de partida para iniciar um percurso investigativo e formativo nos cursos de licenciatura de educação do campo. Dessa forma, entende-se que a implantação do curso precisa avançar na relação política com os movimentos sociais do campo, como forma de garantir a especificidade e coerência da proposta.

Interdisciplinaridade: ensino e pesquisa

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo foi elaborado para execução em uma perspectiva interdisciplinar. O projeto curricular do curso foi desenhado a partir de eixos temáticos e temas transversais organizados em temas geradores, nos quais as atividades de ensino são articuladas, incluindo a possibilidade de docências compartilhadas ao longo de todo o curso. Nesse sentido, em cada etapa as atividades de aprendizagem são trabalhadas nos tempos universidade e comunidade de forma interdisciplinar. Aqui temos uma tensão que envolve as atividades com os saberes locais. Visto que, os eixos temáticos estão definidos no currículo do curso. Já a dimensão dialógica entre a realidade local que se dá pela pesquisa dos temas geradores não se corporifica dentro da proposta formativa do curso. A construção de conhecimentos pedagógicos nas relações entre o saber social e saber escolar, científico fica limitado pelo nível de intervenção dos professores nos espaços educativos escolares e movimentos sociais. Aqui entraria a pesquisa como princípio educativo (Freire, 1983) capaz de aproximar a dinâmica teoria/prática, onde investigar é atuar sobre a realidade que torna-se práxis (p.98). O desafio é resituar a pesquisa como elemento articulador do processo de ensino e caminho profícuo para estabelecer relações /ligações entre as várias áreas do conhecimento por meio de temas transversais que permeiam o curso, como: desenvolvimento rural sustentável, territorialidade, mediação sociocultural, gênero, educação ambiental e direitos humanos.

A relevância da pesquisa temática proposta centra-se principalmente na reflexão conjunta entre estudantes, professores e técnicos do curso de Educação do Campo. Assim como a possibilidade de aprofundamento a partir da realidade contemporânea nas escolas do campo, alicerçada em bases epistemológicas da educação e sociedade. Numa prática inovadora capaz de pensar a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão no Tempo Universidade com o Tempo Comunidade. Outro aspecto a ser questionado origina-se nos limites entre as diferentes disciplinas e a organização do conhecimento, numa perspectiva de unificação do saber. Ao analisar essa questão, Freitas (2006) identifica que, devido a intensa dependência entre ciência, tecnologia e as relações de produção capitalista, a afirmação da interdisciplinaridade na atualidade está mais a serviço dos processos produtivos do que ao avanço científico. É um alerta para o esvaziamento de diversos conceitos como: democracia, participação, que estão sendo

apropriados pela reestruturação capitalista pós-moderna e perdem sua vitalidade original. Por fim, corrobora que a interdisciplinaridade consegue centralidade para o desenvolvimento científico quando assimilada ao materialismo histórico dialético, por meio da categoria totalidade.

O que observamos é um certo rebaixamento teórico nos cursos de licenciatura em Educação do Campo. Isso se deve em parte porque ainda permanece uma visão linear de conhecer e uma concepção disciplinar no modo de ensinar e aprender. A questão que emerge se relaciona com a dimensão do poder: que tipo de saber validar? Que educando estamos formando? Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (Ufrgs, 2013) a formação de educadores por área de conhecimento, na perspectiva deste curso, almeja que os docentes egressos contribuam significativamente na superação da disciplinarização dos saberes(pág. 4).

A formação por área do conhecimento nos desafia a abertura dialógica entre os diferentes saberes desde, o processo de construção do projeto pedagógico a um currículo que visa a prática multidisciplinar na formação por áreas. Onde o objeto de estudo não é um fenômeno isolado, mas articulado nas várias dimensões do conhecimento, o todo compreendido na relação com suas partes. No entanto, práticas interdisciplinares não têm sido suficientes para estabelecer uma visão de totalidade do saber popular, escolar e científico que o projeto do curso aponta no horizonte.

Considerações finais

Como considerações finais podemos destacar a importância da proposta de educação do campo que está sendo implantada na universidade, com dificuldades e limites, mas também abrindo possibilidades e perspectivas para as populações do campo.

Penso que uma das considerações em relação ao currículo é saber se o processo de formação dos professores é capaz de superar a distância entre teoria/prática e suas implicações para proposta do curso. Outro aspecto, a formação dá conta desse momento histórico? Ao questionar a educação enquanto dispositivo técnico, para realçar seu dispositivo político, retomo a questão desse artigo: a favor de quê e de quem se faz formação? Freire aposta seu aprendizado baseado na ação pedagógica com os grupos

populares, assumindo sua identidade, o papel de sujeito coletivo na educação e a mudança social.

Outro desafio é articular a pesquisa entre os tempos/espços comunidade/universidade na direção teórica metodológica, ética e política, delimitada por duas possibilidades: um trabalho pedagógico que procura superar os limites que cercam a questão educacional, uma prática pedagógica capaz de se posicionar contra a lógica da relação de causa/efeito, mas sim problematizar a questão central relacionada ao fazer docente na sociedade capitalista orientada pela educação enquanto mercadoria.

Um dos limites do curso é que o mesmo está voltado para os povos do campo, mas a maioria dos ingressantes são sujeitos que habitam na cidade e pouco se identificam com os processos de produção campesina e seus projetos pedagógicos. Esse elemento aponta para um desafio futuro de pensarmos as articulações campo/cidade, rural/urbano que são complexas, pois envolvem as relações sociais e historicidades conflitantes. Assim como as dimensões de classe dos espaços urbanos e rurais, visando o aprofundamento dos fundamentos teóricos que os constituem. Uma formação omnilateral que articula estudo, trabalho com reflexão social ajuda a possibilitar um sujeito emancipador.

Concluindo, quero reforçar a necessidade de uma formação geral a partir de conceitos e categorias do materialismo dialético no sentido de qualificar processos multidisciplinares que o curso aponta. Bem como, aprofundar os estudos sobre a ciência da natureza que ajudam a demarcar questões fundamentais para o avanço das formulações pedagógicas que confrontem os temas transversais do curso, e as questões específicas dos processos formativos na educação do campo.

Referências

ARROYO, Miguel G. Formação de educadores e educadoras do campo. Brasília, 2005 (Mimeo).

BACHELARD, Paul. Apprentissage et pratiques d'alternance. Paris: Editions L'Harmattan, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CANARIO, Rui. Escola rural: de objeto social a objeto de estudo. In. Revista do Centro de Educação. UFSM. Vol.33,n.1 , p.33-42, 2008.

CHARTIER, Daniel. *Al'Aube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris: Editions Universitaires Unmfreo, 1986.

CALDART, Roseli. *Sobre Educação do Campo*. In Santos, Clarice Aparecida dos (org.) *Educação do Campo – políticas públicas – educação*. Brasília: INCRA, MDA, 2008. Coleção *Por Uma Educação do Campo* nº7.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 5ª edição, São Paulo, Melhoramentos, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, Papirus, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma*. In MUNARIN, A. *Educação do Campo. Reflexões e perspectivas*. 1ª ed. Florianópolis: Insular, p.19 – 46, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. *A alternância na formação, um caminhar no coração da complexidade*. AIMFR; Ceffas. *Anais do VIII Congresso Internacional Puerto Iguazú/AR*, 04-06 maio, p.75-90, 2005.

MARX, Karl. *Para uma crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular*. In: *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, p. 280 – 285, 2012.

_____. *Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. – Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

RUA, Maria das Graças. *Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos*. In: RUA, Maria das Graças; VALADÃO, Maria Izabel. *O Estudo da Política: Temas Seleccionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PEG)*. Porto Alegre, novembro, 2013.

WANDERLEY, L.E.W. *Educação Popular e processo de democratização*. IN: BRANDÃO, C.R (ORG). *A questão política da educação popular*. 6ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1980.

9 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

OTTE, Janete²⁵

ARAÚJO, Jair Jonko²⁶

ORTH, Miguel Alfredo²⁷

RESUMO: O presente trabalho apresenta um estudo inicial sobre os cursos de formação pedagógica para professores que possuem apenas graduação/bacharelado e que buscam habilitação para exercer a docência em sua área de formação e o movimento de adequação e atualização curricular deste curso frente às novas legislações e necessidades de atuação dos professores. A metodologia utilizada apoia-se em referenciais teóricos de pesquisadores na área de formação de professores, pesquisa documental sobre essa oferta de cursos de formação e, mais especificamente, sobre o curso de formação pedagógica oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul, acrescido de uma pesquisa de campo por meio de entrevistas com estudantes e professores desse curso. Nas considerações finais, constata-se a complexidade de exigências e de formações necessárias ao professor para trabalhar com/na política curricular dos Institutos Federais, onde a verticalidade do ensino impõe diversas qualificações somadas às que normalmente são peculiares ao professor e, ainda, identifica-se o imenso potencial existente nessas instituições quando são abertos espaços para que os professores que se capacitaram, acumularam saberes ao longo de sua vida, exerceram processos de reflexão sobre suas próprias práticas, possam assumir o papel de professores de professores, colaborando com o êxito do curso e no seu aprimoramento constante.

Palavras-chave: Formação pedagógica; Verticalização do ensino; Educação Profissional e Tecnológica.

Introdução

Há anos, a discussão e o debate sobre a formação de professores vêm despertando o interesse de educadores, pesquisadores e gestores em Seminários, Congressos, Encontros e Colóquios promovidos pelas Instituições de Ensino Superior. A partir das últimas décadas, os Institutos Federais (IFs) se aliaram às Instituições de Ensino Superior - IES nesse debate em torno da formação de professores.

²⁵ Doutora em Educação, Profa. do Instituto Federal Sul-rio-grandense, janeteotte@ifsul.edu.br.

²⁶ Doutor em Educação, Prof. do Instituto Federal Sul-rio-grandense, jairaraujo@ifsul.edu.br

²⁷ Doutor em Educação, Prof. da Universidade Federal de Pelotas, miorth2@yahoo.com.br

Em geral, a formação inicial de professores é realizada em cursos de licenciatura. Entretanto, os professores que atuam em disciplinas da área técnica na Educação Profissional e Tecnológica necessitam, simultaneamente, a formação especializada e a formação pedagógica, a qual os habilita para serem professores.

Segundo Santos (2007), a preocupação em ter um/a professor/a capacitado/a para atuar na educação profissional é problema antigo, data dos séculos XIX e XX, quando as primeiras escolas profissionalizantes, chamadas Liceus de Artes e Ofícios e, posteriormente, Escolas de Aprendizes e Artífices, buscavam profissionais para atuarem como “mestres” e tinham imensa dificuldade em encontrar pessoas que tivessem as habilidades práticas das artes, dos ofícios e também o conhecimento teórico e didático necessário aos mesmos para serem professores. Assim, se recrutassem professores de escolas primárias para dar conta da formação aos jovens e adultos, aqueles não sabiam ensinar as artes e ofícios manuais aos quais a escola se propunha ensinar; em contrapartida, se recrutassem, das fábricas e oficinas, funcionários que tivessem o conhecimento teórico e prático, estes não possuíam a didática necessária para ensinar os ofícios que sabiam desempenhar com grande destreza. Ou seja, o problema de capacitação de professores na educação profissional é um fato antigo e, ao mesmo tempo, atual.

O presente trabalho se insere nesse contexto e tem por objetivo apresentar e discutir o processo de formação pedagógica dos professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), *Campus Pelotas*²⁸ que atuam nos cursos técnicos e de como a Instituição tem dado conta da formação pedagógica dos professores de suas áreas profissionalizantes.

Para realizar este trabalho, foi realizada uma pesquisa documental sobre a legislação vigente que trata do tema em diferentes períodos e uma pesquisa de campo com sujeitos envolvidos no curso de formação do IFSul. Para tanto foram realizadas 07 (sete) entrevistas com professores e estudantes dos diferentes cursos de formação ofertados ao longo do tempo. Desses entrevistados, 04 (quatro) foram estudantes e hoje

²⁸ Até 1999 a Instituição denominava-se Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel). Em 1999 a ETFPel foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS). Em 2008, a Lei 11892/2008 transformou o CEFET-RS em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). O IFSul é uma instituição multicampi: o *Campus Pelotas* é o local onde funcionou a ETFPel e posteriormente a Unidade Sede do CEFET-RS. Neste trabalho adotar-se-á terminologia atual quando a discussão estiver no presente e a terminologia da época quando tratar-se de discussões do passado.

são professores do curso; 02 (dois) são apenas professores e 01 (um) foi somente estudante. Os estudantes-professores passaram a integrar o grupo de professores após participarem de outros processos de formação, como mestrado e doutorado e, neste contexto, se inserem os dois primeiros autores deste artigo.

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: inicialmente apresenta-se o debate teórico sobre a formação de professores e os desafios da profissão professor frente aos constantes avanços das novas tecnologias de informação e comunicação, bem como das constantes e novas exigências atribuídas à profissão. Na sequência apresenta-se o desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para os professores que atuam na educação profissional e tecnológica com foco nas mudanças curriculares ao longo do tempo e, por fim, tecemos as considerações finais.

Os desafios da profissão docente

Sabe-se que a profissão “professor” está presente na formação de todos os profissionais. Segundo Akkari (2011), o número de professores no mundo supera o de qualquer outra classe de trabalhadores e tende a crescer ainda mais.

No Brasil, a classe trabalhadora “professor” também ocupa uma parte significativa dos postos ocupados no mercado de trabalho. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), em 2006, os docentes representavam a terceira maior força de trabalho, só perdendo para a área de serviços e escriturários. Todas as profissões passam pelos bancos escolares, portanto, ter professores qualificados deve ser primordial para a boa formação de qualquer profissional.

Akkari (2011) destaca também que existe uma diversidade entre os modelos de cursos de formação de professores nos diferentes países do mundo, cada um com suas características. Salienta a existência de dois modelos principais de organização de formação: “a) formação simultânea: disciplinar, didática, pedagógica e profissional; b) formação sucessiva: disciplinar na universidade, e, posteriormente, didática, profissional e pedagógica” (AKKARI, 2011, p.111). Estes diferentes modelos de formação de professores estão diretamente relacionados aos sistemas educacionais, modo de gestão e ao tipo de instituição (público ou privado) onde ocorre a formação e a atuação desses profissionais.

A necessidade de profissionalização dos professores por meio de uma formação inicial e continuada é um assunto muito estudado e discutido por professores, gestores públicos, pesquisadores, líderes políticos e organizações profissionais. Autores como Nóvoa (1995), Falsarella (2002), Freitas (2003), Tardif e Lessard (2005), Shiroma (2011), entre outros, debatem o tema e suas implicações no processo de profissionalização do professor, instigando outros pesquisadores a também desenvolverem pesquisas que possam colaborar na melhoria e no aprimoramento da profissão que mais emprega pessoas no mundo inteiro.

[...] finalmente, parece impossível pensar na política educacional brasileira sem considerar as tendências e debates internacionais. A importação de inovações pedagógicas provavelmente se desenvolverá no Brasil nos próximos anos. No entanto, não podemos esquecer que o internacional sempre combinará com os processos específicos nacionais que estruturam as políticas educacionais brasileiras (AKKARI, 2011, p.125).

Dentre as formulações de políticas educacionais nos encontros internacionais sobre o assunto, a importância da formação de professores perpassa as discussões pois, em maior ou menor grau de compreensão, reconhece-se que são eles os principais protagonistas do processo de melhoria da qualidade da educação em suas instituições. São os professores que podem contribuir na formação de um cidadão mais independente, mais consciente de suas responsabilidades sociais e mais humano e, portanto,

[...] antes de tudo, o país necessita de educadores com capacidade criativa e compromisso social para formular políticas educativas e conceber práticas de administração em função das sempre novas necessidades e aspirações educacionais. Ou seja, a educação dos educadores deve continuar na ordem do dia. Sua formação inicial e educação continuada consistem fatores fundamentais para alcançar uma educação de qualidade para todos (SANDER, 2005, p.114).

Mesmo sabendo que o professor será o protagonista nesse processo, auxiliando a formação de pessoas para trabalhar em um mundo capitalista, as indicações de formação dos organismos internacionais e dos detentores do poder se limitam a sugerir a formação em serviço, nas horas vagas, em capacitações de curta duração, usando instrumentos de educação a distância e por conta e risco dos próprios professores, que muitas vezes buscam tais formações em instituições privadas (BAZZO, 2006), visto que as vagas em instituições públicas são limitadas. Essas “sugestões” aos professores estão

contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 20 de dezembro de 1996 e no relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI sob o título: *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (DELORS, 1996), quando incentiva uma maior qualificação e relaciona a qualificação e a avaliação de desempenho à remuneração que deve ser atribuída ao professor (MENESES, 2004; BAZZO, 2006).

A formação inicial, por meio dos cursos de licenciatura é o caminho atual para preparar o ingresso dos futuros professores na carreira, mas a profissão exige contínuas aprendizagens que se constituem socialmente em um método de desenvolvimento permanentemente contextualizado, num processo dinâmico e evolutivo de cada profissional, na constante procura por excelência.

Concordamos com Freire quando explica que os responsáveis de maneira direta ou indireta pela tarefa de formar precisam entender que a “formação é permanente. Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não pára nunca” (FREIRE, 2001, p.245).

Os avanços tecnológicos da informação e da comunicação influenciam o meio acadêmico e não podem ser desprezados. Aprender a conviver com esta realidade é um desafio constante do professor. “As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo” (KENSKI, 2006, p.30). Ou seja, não é mais possível considerar o estudo como algo que vai ter um fim, uma vez que estamos sempre aprendendo.

Nessas novas perspectivas quem viaja é o saber e não, necessariamente, as pessoas que o buscam. Adaptar-se a trabalhar com essa nova realidade é um desafio constante.

Complexidades da formação de professores para a educação profissional e tecnológica

Encontramos em Machado (2008) um criterioso estudo histórico sobre a formação de professores para a educação profissional, desde a tentativa da Escola

Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, em 1917, passando pelo primeiro curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, em 1947. Salienta que a LDB nº 4.024/1961 dividiu em dois caminhos a formação de professores, separando o ensino de Filosofia, Ciências e Letras dos cursos de educação técnica, definindo cargas horárias específicas para cada uma das formações.

A autora nos possibilita uma visão panorâmica dessa formação quando cita e analisa vários pareceres que regulamentaram por algum tempo a formação de instrutores e professores para atuar na educação técnica, dentre eles os Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena²⁹, denominados abreviadamente de Esquemas I e II, os quais habilitavam professores para atuar nas disciplinas específicas do ensino técnico industrial. O Esquema I era direcionado a graduados e o Esquema II à formação de professores que possuíam somente o ensino médio técnico.

Esses cursos eram ofertados pelas Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica, bem como por Faculdades, geralmente a profissionais que já desempenhavam a função de professor. O Esquema I e II deixou de ser oferecido após promulgada a LDB 9.394/1996, que trouxe a obrigatoriedade da formação no ensino superior para ingresso no exercício da docência da educação básica de nível médio, na qual estão incluídos os cursos técnicos. No seu artigo 62 consta que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996).

Assim como outras escolas técnicas e agrotécnicas do país, a Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel) buscou parceria com Universidades para ministrar esses cursos para os professores (mestres) da Instituição, visto que a maioria era oriunda ou de cursos técnicos ou do mercado de trabalho, ou seja, das oficinas, das empresas e das fábricas, sem formação para atuar como professores.

No caso da ETFPEL, a primeira Instituição parceira foi a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), tradicional na oferta de Licenciaturas. A UFPel ofereceu Esquemas I e II aos professores da ETFPel de 1976 até meados da década de 1980, atendendo engenheiros e técnicos. Os primeiros faziam o Esquema I, onde eram ministradas as disciplinas voltadas à formação didático-pedagógica. Os técnicos cursavam as

²⁹ Os cursos de Esquema I e II eram caracterizados na legislação como Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena, o rótulo “emergencial” já impregnava os mesmos de um caráter temporário, uma saída emergencial para a formação de professores para a educação profissional.

disciplinas de formação didático-pedagógica e também um conjunto de disciplinas técnicas diretamente ligadas à área de atuação e ou formação do professor. O curso chamava-se Licenciatura em Disciplinas Especializadas para o Ensino de 2º Grau - Esquema I e II, respectivamente.

A entrevista com alunos dessa primeira turma, já docentes em atividade nos cursos técnicos, destacou a importância que o curso teve nas suas vidas e o quanto ficaram marcadas positivamente as aulas de prática de ensino e de metodologias trabalhadas nas aulas dos referidos cursos, onde praticavam o ato de ministrar aula e, ao mesmo tempo, eram avaliados pelos próprios colegas e professores quanto ao desenvolvimento dessas práticas. Pimenta (1995) salienta que a prática de ensino e o estágio prático sempre foram considerados necessários à formação do professor desde os primeiros cursos que pesquisou na década de 1930.

A partir da década de 1980 e até meados de 1995, esses cursos passaram a ser ministrados, em Pelotas, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), visto ser um dos cursos superiores a serem oferecidos pelos primeiros CEFETs, quando do seu processo de transformação, em 1978.

A aprovação da LDB, em 1996, produziu outro movimento nesse processo, pois no seu artigo 63 determina que “Os institutos superiores de educação manterão: [...] II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (BRASIL, 1996). A complementação foi realizada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE 02/97³⁰, que dispõe sobre a formação de professores para as disciplinas da área técnica e tecnológica passando esta a ser trabalhada em forma de “Programas Especiais de Formação Pedagógica” e destinada somente aos profissionais já detentores de curso superior. A partir daí a própria ETFPel, posteriormente transformada em CEFET-RS, passou a oferecer o curso de Formação Pedagógica para seus professores e para a comunidade em geral.

A Portaria Ministerial nº 1.046, de 16 de setembro de 1998, autorizou a Escola Técnica Federal de Pelotas a implantar o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo de Educação Profissional de Nível Médio

³⁰ As Resoluções do Conselho Nacional de Educação e as Portarias do Ministério da Educação não serão colocadas nas referências, pois são de domínio público e estão disponíveis na internet.

Técnico, conforme deliberação do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, emitida no Parecer nº 45/1998.

Esse Programa foi organizado em torno de três núcleos temáticos especificados na Resolução, denominados Contextual, Estrutural e Integrador, totalizando 640h; cada núcleo estava dividido em temáticas, com carga horária variável entre 4 e 28h, com exceção da Prática de Ensino, desenvolvida em 80h. O projeto foi elaborado por professores que participaram dos processos de formação anteriores, já citados, e oferecia mais 100h além do mínimo especificado pela Resolução CNE 02/97.

O Programa, reconhecido pela Portaria MEC nº 3.343, de 18 de outubro de 2004, habilitava os profissionais a ministrar aulas nas disciplinas dos cursos técnicos de nível médio, mas não para ministrar aulas em Curso Superiores de Tecnologia ou Bacharelado, pois, para estes, a LDB exige título em nível de Pós-graduação.

O ambiente de diálogo compartilhado por professores-formadores e professores-estudantes, somado à ausência de um modelo fechado pela Resolução, veio produzindo alterações curriculares ao longo do tempo, resultando em uma mudança mais profunda em 2010, quando se passou a um curso com carga horária total de 742,5 horas, sendo 337,5 horas de estudos de formação e 405 horas de Prática Pedagógica, com uma duração mínima de 15 meses.

Buscando superar a fragmentação do modelo anterior, que apresentava muitas temáticas com carga horária baixa, o curso atual divide-se em 5 etapas, trabalhando diversas temáticas com carga horária de 30h: profissão professor; formação de professores: tendências e perspectivas; educação; sociedade e trabalho; ética; história da educação profissional e tecnológica; legislação e gestão da educação; teorias educacionais contemporâneas; processos de ensino e aprendizagem I e II; fundamentos da educação I e II; educação mediada por tecnologias; relação entre atores no processo educacional; currículo, diversidade e diferença; relação entre educação regular e ensino técnico.

O curso contempla também cinco oficinas pedagógicas: Tecnologia Básica, Autoformação, Libras, Inovação Pedagógica e Expressão, além de mais 280h relativas à prática pedagógica que compreende a atuação pedagógica, dividida em espaço de observação na escola, observação de docência, atuação docente experimental (microaulas) e docência supervisionada (estágio).

Segundo o projeto pedagógico do curso, seu objetivo é de:

Propiciar a formação de egressos de diferentes cursos de graduação para atuarem como professores-pesquisadores legalmente habilitados ao exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica, por meio de uma abordagem coletiva, contextualizada em atividades e intervenções no território da própria escola, buscando aproximar os processos de formação continuada da realidade professor-aluno, valorizando as experiências profissionais numa perspectiva que favoreça a percepção de si nas relações do ambiente educacional, qualificando suas possibilidades de participação como agentes na produção de saberes (IFSUL, 2010, p.2).

Em 2009, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio consultou o CNE sobre a possibilidade de obter credenciamento para a oferta do curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde. O CNE, por intermédio do Parecer CNE/CP 7/2009, assim se manifestou:

[...] responda-se positivamente à solicitação formulada pela Escola [...] no sentido de que um curso de especialização em nível de pós-graduação, modalidade *lato sensu*, estruturado especialmente para o fim de propiciar adequada formação a docentes da educação profissional e tecnológica [...] pode habilitar professores para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação inicial e continuada de professores (CNE, 2009, p.6).

Como a reformulação do Projeto do IFSul já estava tramitando internamente, nos apropriamos do mesmo Parecer do CNE para a aprovação de novos cursos. Assim, em 2010, foram oferecidas, paralelamente, duas turmas: uma no curso de Formação Pedagógica em nível de graduação, para aqueles que queriam somente a certificação para atuar como professores, e outra no formato de curso de pós-graduação *lato sensu*, permitindo a certificação como especialistas. Neste formato de especialização foram ofertadas duas turmas.

Ainda que pressionadas pela legislação, diversas atualizações foram acontecendo conforme as necessidades evidenciadas pelo colegiado do curso, as quais ocorreram à medida que o corpo docente acolhia conceitos do campo da formação de professores. Isto corrobora as discussões da seção anterior quando se argumenta sobre as atualizações constantes no papel do professor frente às mudanças do nosso mundo globalizado.

Os Institutos Federais têm necessidades muito específicas, melhor dizendo, especificamente amplas, visto que têm-se como premissa a verticalização do ensino, tanto para os alunos que podem cursar na mesma instituição cursos de nível técnico,

médio, superiores de graduação (cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas) e de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), e também para os professores que, premissa de sua carreira, podem ministrar aulas em todos os níveis para os quais se encontram habilitados.

A participação como professor no curso de formação pedagógica para professores é espontânea, ocorrendo, geralmente, após concluída uma pós-graduação na área da educação. Neste processo passam a ser atraídos a fazer parte do grupo, percebendo a oportunidade de se tornarem partícipes da construção das políticas de formação do professor. No depoimento de professores do curso, respondendo sobre o porquê de fazerem parte do grupo, podemos perceber o engajamento no processo:

Considero que nossa experiência no IFSul é importante para que possamos fazer avançar a legislação referente às licenciaturas regulares para a educação profissional. (depoimento do Professor A)

Considero importante a área de formação de professores dentro do IFSul” (depoimento do Professor B)

Apesar de ser da área de Design, a formação de professores para o ensino profissional, é meu outro foco de estudos”. (depoimento do Professor C)

Pela possibilidade de contribuir no processo de formação de colegas que, como eu, até há alguns anos, fazem pouca reflexão sobre educação (contradições, embates, [...]) e o exercício da docência (em especial como algo para além de uma questão técnica, como um ato político).(depoimento do Professor D)

Conforme afirma Sander (2005), esse desenvolvimento político é necessário no trabalho do professor. Assistir e fazer parte são duas situações muito diferentes. Os depoimentos de professores apresentados acima demonstram a disposição para serem atores e não meros expectadores deste importante processo em constante atualização.

Considerações Finais

Muitos desafios necessitam ser superados na oferta de oportunidades de formação inicial e continuada para uma das maiores categorias profissionais do mundo: os professores. Uma profissão em constante mudança, como apontam pesquisadores e estudiosos do campo.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, têm como pressuposto a verticalização do ensino. Então, além de oferecer cursos e receber estudantes nos diversos níveis de ensino, é preciso que seus professores trabalhem

nesses diversos níveis. Para que isso se efetive, os professores devem ter formação na área específica das disciplinas em que vão trabalhar, além de curso de formação pedagógica para atuar no ensino técnico e pós-graduação para atuar nos cursos superiores e de pós-graduação.

Sendo assim, para que o/a professor/a trabalhe verticalmente nos diferentes níveis de ensino oferecidos pela Instituição, ele precisa ter a formação mínima exigida para cada nível.

Percebe-se uma preocupação das políticas públicas com relação à Profissão Professor/a. No entanto, as atribuições e necessidades que o/a professor/a tem para sua constante atualização, capacitação e aprimoramento são em ritmo inegavelmente maior, o que impõe uma busca constante por trabalhar mais e mais em oportunidades de formação, que pode e deve ser ampliada.

Entretanto, olhando para dentro da Instituição, este estudo aponta o imenso potencial existente nas Instituições de EPT, quando estas abrem espaços para que seus professores, com saberes de diversos tipos acumulados ao longo do tempo, em processos formais de capacitação e também por reflexões sobre sua prática docente, possam assumir o papel de professores de professores, seja para os colegas bacharéis, que não possuem formação exigida pela legislação para atuarem na educação técnica de nível médio, seja para futuros professores deste nível de ensino.

Também indica a produtividade da autonomia docente, quando construída a partir da reflexão sobre sua prática, em discussão com os estudos e pesquisas do campo da formação de professor: é esta autonomia que tem possibilitado que a organização curricular do Curso de Formação Pedagógica do IFSul venha sendo alterada a partir das definições do Colegiado do Curso, a fim de atender os constantes desafios da formação docente.

A necessidade de aprimoramento profissional dos docentes, seja por vontade própria ou por imposição da legislação, existe em todos os Institutos Federais. Assim também é para os 14 câmpus do IFSul, embora o curso de formação pedagógica seja oferecido apenas no Câmpus Pelotas, onde existe um grupo de professores comprometidos com este processo. Entende-se que existe a necessidade de que o IFSul, enquanto Instituição, se mobilize para ofertar esta formação aos docentes de todos os seus câmpus.

Referências

- AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAZZO, Vera Lúcia. As Consequências do Processo de Reestruturação do Estado Brasileiro sobre a Formação dos Professores da Educação Básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria Vidal e
- BAZZO, Vera Lúcia, e PEGORARO, Ludimar. Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 25-47.
- BRASIL, 1996. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.f Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção1.
- DELORS, Jacques (Org.). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1999.
- FALSARELLA, Ana Maria. Políticas de capacitação e mudanças no cotidiano escolar. In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. O cotidiano escolar face às políticas educacionais. Araraquara, JM, Editora, 2002, p. 69-94.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos Possíveis. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. Revista Educação & Sociedade, Campinas, SP, vol. 24, n.85, dez 2003, p.1095-112.
- GATTI, Bernadete A; BARRETO Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. Políticas Docentes no Brasil um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- IFSUL. Projeto Pedagógico do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. 2010
- KENSKI, M. Vani. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. 3ªed. Campinas – SP, Editora Papirus, 2006.
- MACHADO, S. R. Lucília. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, p. 8-22, Brasília, 2008.
- MENESES, João Gualberto de Carvalho. Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão – Leituras, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p.236-246
- NÓVOA, Antônio. (Org.) Os professores e sua formação. Portugal: Dom Quixote. 1995.

PIMENTA, Selma G. O Estágio na Formação de Professores: unidade entre teoria e prática?. Cadernos de pesquisas, São Paulo, n. 94, ago/199, p.58-73.

SANDER, Benno, Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação. Brasília: Liber Livro, 2005.

SANTOS, A. Jailson. A Trajetória da educação profissional. In LOPES, T. M. Eliane & FARIA FILHO, M. Luciano & VEIGA, G. Cynthia (orgs.): 500 Anos de educação do Brasil, Belo Horizonte, Ed. Autêntica, p. 205-224, 2007, 3ª Ed. 1ª reimp.

SHIROMA, Eneida Oto. A Formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. Revista e-curriculum, São Paulo, v,7, n.2, ago/2011, p.1-20.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

10 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PIBID ENQUANTO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

HACK, Leni³¹

FERREIRA, Robson Alex³²

RESUMO. Este texto apresenta as reflexões sobre a formação de professores/as de Educação Física e as possibilidades de aproximação entre a Universidade e as Escolas parceiras no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da Coordenação de Área do PIBID-EF da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Campus de Cáceres a partir das experiências vivenciadas no processo de organização, planejamento, desenvolvimento, intervenções e avaliações realizadas no biênio 2015/2017. Aborda também alguns aspectos fundamentais sobre o processo e concepções de formação de professores/as na perspectiva da formação humana, com o suporte teórico de Freitas (1995), Saviani e Duarte (2010) e Taffarel (2010, 2012). Um dos caminhos teórico-metodológicos adotados no trabalho pedagógico do PIBID-EF consiste no desenvolvimento das capacidades dos estudantes da graduação, bolsistas de iniciação à docência em conjunto com os/as professores/as supervisores/as, para constatar, explicar e propor ações educativas superadoras, em relação ao quadro atual da organização do trabalho pedagógico em sala de aula e na escola parceira do Programa, estudando e compreendendo as relações estabelecidas no sistema escolar.

Palavras-chave: Formação de professores/as; PIBID-EF; Aproximação Universidade/Escola

Apresentação

A discussão sobre o processo de formação de professores/as tem sido recorrente no cenário nacional, quer seja no âmbito das universidades, eventos científicos, Conselho Nacional de Educação – CNE, Câmara e Senado Federal, meios de comunicação e demais instâncias que se arrogam no direito de debater o referido tema, com ou sem legitimidade ou competência para tal. Por outro lado, nós, coordenadores/as de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na área de Educação Física – PIBID-EF temos a incumbência e responsabilidade social de

³¹ Doutora em Educação – PPGEDU/UFRGS. Professora Adjunta na UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, Coordenadora de Área do PIBID-EF – email: hackleni@gmail.com

³² Doutor em Educação PPGE/UNESP - Professor Adjunto na UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, Coordenador de Área do PIBID-EF – email: alexrreiracaceres@gmail.com

apresentar nossas reflexões sobre o desenvolvimento desta política pública, discutida e implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES.

A organização e realização do PIBID-EF tem como objeto a discussão, reflexão e planejamento de intervenções para o exercício da docência, imbuída intrinsecamente com a reflexão crítica sobre a realidade sociocultural e educacional vivenciada pelos/as bolsistas de iniciação à docência, constituindo-se em espaço privilegiado de integração entre a pesquisa, ensino e extensão, a partir das experiências teórico-metodológicas e práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente.

Um dos caminhos teórico-metodológicos adotados no trabalho pedagógico do PIBID-EF consiste no desenvolvimento das capacidades dos estudantes da graduação, bolsistas de iniciação à docência em conjunto com os/as professores/as supervisores/as, para constatar, explicar e propor ações educativas superadoras em relação ao quadro atual da organização do trabalho pedagógico em sala de aula na escola parceira do Programa, perpassando o debate e a necessária compreensão dos pares dialéticos objetivos e avaliação; conteúdos e métodos e, tempos e espaços pedagógicos, enquanto elementos fundamentais no processo de organização do trabalho pedagógico e do trato do conhecimento, especificamente na educação física, a Cultura Corporal.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Taffarel (2010, p. 26):

Enquanto objetivação da atividade humana, o conhecimento é uma produção coletiva, inserida criativamente na história dos povos que, em diferentes épocas e em diferentes configurações sócio-econômicas, políticas e culturais, responderam de maneira específica aos desafios colocados para a formação humana.

Para discutirmos a organização do trabalho pedagógico tomamos a análise de Pistrak (1981) quando o mesmo apresenta como primordial o estudo das formas de trabalho socialmente útil enquanto determinantes das relações sociais dos seres humanos, e sobre tais relações a vida é edificada e desenvolvida a sociedade.

De acordo com Freitas (1995) existem problemas no processo de organização do trabalho pedagógico diretamente relacionados ao trabalho desenvolvido na escola, tanto em sala de aula como na estrutura geral da escola, na organização dos conselhos deliberativos e na relação com a comunidade. Tais problemas têm relação com a função social que a escola desempenha na atual conjuntura do sistema capitalista, pois existe a

pressão emanada pela classe dominante para que a escola seja apenas uma transmissora dos valores capitalistas e, por outro lado a própria escola, em certas circunstâncias, cria mecanismos e possibilidades para organizar o trabalho pedagógico numa perspectiva de assegurar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Nessa conjuntura contraditória, aliada aos problemas estruturais existentes no processo de formação inicial e continuada dos/as professores/as, a desvalorização do magistério refletida na precarização dos contratos de trabalho temporários, a baixa remuneração e a instabilidade/rotatividade na permanência nas escolas; o PIBID-EF procura compreender esta realidade escolar em sua complexidade, os meandros sócio-políticos e econômicos inerentes ao sistema escolar brasileiro, para construir possibilidades de transformação, qualificando o processo de formação de professores/as a partir da intervenção social na construção de uma práxis pedagógica superadora, aproximando a Universidade das escolas inseridas no Programa.

Reflexões sobre a formação de professores/as e a relação construída entre Universidade e Escolas

A formação inicial de professores ao longo do tempo acumula um apanhado de críticas que apontam para a inadequação e insuficiência dos cursos de licenciatura em atender requisitos fundamentais que possibilitem confrontar os desafios postos pela profissão. Dentre algumas destas críticas situa-se a dicotomização dos conteúdos considerados específicos para aqueles considerados pedagógicos e as poucas experiências concretas, anteriores ao estágio, entre os saberes construídos na universidade e os saberes próprios do ambiente escolar da Educação Básica.

Para superação da problemática apresentada, é fundamental uma consistente base teórica no processo de formação, que possibilite ampliar a compreensão sobre as contradições presentes na sociedade capitalista, bem como entender a complexidade existente na realidade atual, auxiliando na construção de ferramentas teóricas para intervir tanto no processo de transformação da realidade e de sua práxis pedagógica, construindo a possibilidade de formação humana no sentido omnilateral, conforme Saviani e Duarte (2010), superando a unilateralidade a partir da apropriação omnilateral, discutida por Marx em seus Manuscritos econômico-filosóficos de 1844 (MARX, 1985, p. 147-150):

O homem se apropria de sua essência universal de forma universal, quer dizer, como homem total. Cada uma de suas relações humanas com o mundo (ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, agir, amar), em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são imediatamente comunitários em sua forma são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento perante o objeto, a apropriação deste. (...) Somente por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é, em parte cultivada, em parte criada, a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, um ouvido musical, um olho para a beleza da forma. Em resumo, somente assim se cultivam ou se criam sentidos capazes de gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças essenciais humanas.

Nesta perspectiva, a principal referência é a formação humana, focando em sua constituição enquanto sujeito histórico, suas problemáticas e o contexto do mesmo, tendo como eixo um projeto histórico para orientar o projeto político pedagógico de uma universidade, conforme Taffarel (2012).

Freitas (1995, p. 142) afirma que *“um projeto histórico aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente”*.

Portanto, reside aí uma das maiores contradições vividas no processo educacional na atualidade, fazer a crítica ao momento histórico na perspectiva da emancipação humana e, cumprir uma agenda de formação para alienação, ou seja, contribuindo para a perda da condição humana, servindo para a dominação e reprodução das condições socioeconômicas e políticas, de acordo com a análise de Meszaros (2005).

Os saberes dos professores e suas realidades particulares em seu trabalho habitual constituem a ideia central das reformas que galgam dia a dia, nas últimas décadas, para definição de políticas públicas para a formação do magistério de muitos países, como por exemplo, a mais recente legislação implantada no Brasil, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de acordo com a Resolução nº 02 do CNE, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Para Tardif (2012) os desejos em mudanças na formação do magistério, expressa a vontade de encontrar nos cursos que habilitam os professores, uma nova articulação e

um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas instituições superiores a respeito do ensino e os saberes produzidos pelos professores em suas práticas diárias.

Neste sentido também se faz necessário que as licenciaturas levem ao enfrentamento as mais distintas concepções sobre o processo ensino aprendizagem, elencando seus pontos positivos e seus limites, para que os futuros professores possam por meio de suas análises, construir sua maneira particular de colocar em prática as ações pedagógicas, atribuindo novos significados as mesmas permanentemente.

Mizukami (1986, p.109) chama a atenção para que

um curso de professores deveria possibilitar confronto entre abordagens, quaisquer que fossem elas, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência. Ao mesmo tempo, deveria possibilitar ao futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientizasse de sua ação, para que pudesse, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente.

A transmissão do conhecimento teórico já há algum tempo não sustenta a maneira de ensinar dos professores, dessa forma, são necessárias que sejam redefinidas formas de ensinar considerando que este profissional exerça outras funções que transitam pela motivação, a luta contra a exclusão social, as participações, as animações de grupo e as relações com estruturas sociais com a comunidade.

Tardif (2012, p. 11) apresenta uma reflexão significativa sobre o tema, pois “(...) *o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc*”.

Nessa compreensão de novas formas de ensinar é necessário que exista uma interação entre os conhecimentos da universidade e os da escola, para que o ponto de partida da formação seja de fato, as situações problemáticas que envolvem a profissão, pois como descreve Imbernón (2011, p.38) “*na formação não há problemas genéricos para todos, nem portanto, soluções para todos; há situações problemáticas e em um determinado contexto prático real*”.

A partir desta perspectiva, Zeichner (1993) sugere que as universidades por meio dos cursos de licenciatura precisam possibilitar aos futuros professores experiências em situações reais no ambiente escolar, para que o ponto inicial das reflexões deixe de

serem as experiências dos outros, mesmo que professores e passem a refletir as suas próprias experiências.

Estas experiências concretas no ambiente de trabalho podem ser possibilitadas por meio do trabalho compartilhado entre a universidade e escola. Essa relação pode e deve colaborar para que os professores universitários, aqueles em exercício na educação básica e os futuros professores, possam a partir das realidades distintas refletirem sobre o processo ensino aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos.

Pensar esta relação, Universidade-Escola, requer uma compreensão de seu caráter dialético, pois são múltiplas as possibilidades de construção do conhecimento, de organização didática e política, tanto no âmbito do seu projeto político e pedagógico, quanto na perspectiva de desenvolvimento deste projeto. Envolve, de certa maneira, a necessidade de compreender a conjuntura, como resultado dos enfrentamentos eivados pelas contradições, inerentes ao contexto escolar.

A parceria institucionalizada via colaboração, pode fornecer elementos concretos para o rompimento do ensino baseado em situações hipotéticas, pois as situações reais são únicas nas escolas. Logo, a parceria contribui para que a formação dos futuros professores aconteça a partir de suas necessidades efetivas, o que consequentemente, inviabiliza aprendizagens ilusórias e descontínuas, proporcionadas a partir de eventos que não consideram as reais necessidades dos professores.

Roldão (2007) afirma a necessidade de imersão no cotidiano do ambiente de trabalho durante a formação inicial, registrando a necessidade de uma articulação entre as escolas de educação básica e as Instituições de Ensino Superior, para que possa haver de fato a inserção do futuro profissional em seu ambiente de trabalho futuro, como forma de diminuir o distanciamento entre os conhecimentos construídos na universidade e as situações corriqueiras oriundas do espaço escolar.

Assim, corroboramos com Flores (2010), de que é necessário criar comunidades de aprendizagem, que emergem a partir de parcerias eficazes entre as instituições, universidade e escola, de modo que se promovam condições para a aprendizagem e se reconheçam as potencialidades das instituições no processo de construção do conhecimento.

Consideramos fundamental essa aproximação da Universidade com a escola e, o PIBID, enquanto política pública de formação de professores/as, possibilita um contato qualificado com o cotidiano escolar, bem como proporciona condições para

vivenciarmos o desafio de construir uma proposta de educação que priorize e discuta os interesses e aspirações da classe trabalhadora.

Apontamentos sobre a aproximação entre Escola e Universidade no PIBID-EF

Analizando as finalidades, os objetivos e o alcance do PIBID, procuramos realçar alguns limites e possibilidades de aproximação entre a Universidade, enquanto instituição responsável pela formação docente e a Escola, como espaço privilegiado de intervenções pedagógicas anteriores ao efetivo exercício profissional.

Dentre os limites que podemos indicar, um deles reside na instabilidade vivida pelo Programa, nesses últimos dois anos, pois o mesmo pode não ter sua continuidade garantida pela CAPES e, por outro lado poderia tornar-se política institucional das próprias universidades, computando tais atividades na carga horária semanal de trabalho; outro aspecto que interfere negativamente ao “incentivo à docência” são as condições estruturais da carreira profissional do magistério na educação básica, em termos de políticas educacionais e salariais, sob o risco iminente de perda de direitos conquistados para a categoria, tais como o piso salarial nacional e a aposentadoria especial.

A discussão entabulada na busca da melhoria e qualificação no processo de formação de professores/as para a consequente melhoria da práxis docente é uma das inovações possibilitadas pelo PIBID, que além do cumprimento dos estágios curriculares obrigatórios durante o curso, aproxima o estudante do cotidiano escolar, de forma sistemática, disciplinada e organizada coletivamente, a partir das reflexões e intervenções pedagógicas vivenciadas no decorrer do Programa, referente à relação escola-universidade; professor-escola e formação-organização pedagógica das aulas.

Podemos inferir que o trabalho desenvolvido no PIBID pode ampliar o conceito de educação, de formação de professores, de organização pedagógica e trabalho docente, reconhecendo e associando tais conceitos em diferentes espaços da sociedade, qualificando a intervenção e elevando a compreensão sobre as relações estabelecidas no processo educacional.

O PIBID ao desenvolver o seu trabalho na escola, com a atuação direta de professores/as supervisores/as da própria escola, estabelece um vínculo mais efetivo de aproximação dos saberes discutidos na Academia, relacionando-os aos saberes

produzidos e vivenciados nas escolas. Assim sendo, podemos afirmar que o PIBID vem suprimindo uma lacuna que há tempos prejudica a formação de novos professores, ao se constituir como uma ligação sólida entre a universidade e escola, possibilitando a construção e a valorização dos saberes dos professores da universidade, dos professores em exercício na educação básica e dos futuros professores imersos em seu futuro ambiente trabalho.

No entanto, um trabalho desta natureza explicita em si a complexidade existente na relação Universidade-Escola e de Professor-Escola, bem como desvela a necessidade de articular, coletivamente, as ações pedagógicas para enfrentar as problemáticas que emergem no cotidiano escolar, no que diz respeito às deficiências estruturais e financeiras da escola e da Universidade, construindo estratégias na busca da superação das lacunas da formação, caracterizadas pela fragmentação dos conhecimentos discutidos nos próprios cursos de graduação.

Da interação Universidade-Escola, a partir da intervenção do PIBID-EF, foram suscitadas e aprofundadas algumas questões importantes, tais como proposições a serem discutidas no processo de formação, no que diz respeito à necessidade de ampliação das referências teóricas sobre as concepções educacionais e de práticas pedagógicas, para melhor fundamentar a práxis dos pibidianos; registramos um salto qualitativo no exercício da docência, entre bolsistas do PIBID, no momento da realização dos estágios supervisionados; maior número de participações em eventos científicos com apresentação de trabalhos produzidos a partir das vivências no PIBID-EF; melhoria na produção técnico-científica de relatórios, artigos e sínteses em seus trabalhos acadêmicos.

Ao viabilizar e ampliar o contato dos/as estudantes de graduação no cotidiano escolar, proporciona a organização de um espaço de interação e reflexão sobre a práxis, desde o processo de organização do trabalho pedagógico até o momento da avaliação após a realização das intervenções, em sala de aula. Este é um processo que permite a troca de experiências, a construção coletiva e o repensar de metodologias e até mesmo, potencializa a escolha e seleção de conteúdos, constantes no planejamento anual.

No decorrer do processo de intervenção do PIBID-EF nas escolas parceiras, constatamos a partir das observações, relatos de supervisores/as, avaliação das vivências de ações educativas exaradas pelos/as bolsistas de iniciação à docência, enfim, através do efetivo exercício da docência, possibilitado através do Programa, organizado e

planejado coletivamente, que é possível qualificar a interação com a comunidade escolar, em diferentes níveis e situações de intervenções, com atividades promovidas pela universidade em conjunto com os/as bolsistas, como por exemplo: atividades de pesquisa relacionadas aos estudos individuais de trabalho de conclusão de curso; estudos sobre a situação educacional da escola, do sistema escolar, das políticas públicas estaduais e dos temas propostos pela sala do educador; organização, planejamento e desenvolvimento de oficinas pedagógicas com os/as demais professores/as da escola de acordo com as temáticas de interesse da comunidade envolvida; produção de materiais pedagógicos para o desenvolvimento das aulas; atividades de prática de ensino com a aproximação direta ao processo de planejamento e desenvolvimento de aulas, buscando inovações didático-pedagógicas e produzindo coletivamente as intervenções e experimentações metodológicas em sala de aula; participação em eventos científicos para socialização e publicação dos trabalhos produzidos no PIBID-EF; dentre outras.

Essa pluralidade de experiências tem contribuído de maneira significativa, para a mudança qualitativa das práticas pedagógicas e da própria compreensão do processo de formação, para além de uma ação mecânica e linear, cartesiana e positivista, vislumbrando a possibilidade de uma formação omnilateral e dialética, objetivando a transformação da realidade, a partir de uma prática educativa emancipadora.

A reflexão sobre o processo de formação de professores/as e as intervenções pedagógicas desenvolvidas através do PIBID-EF é uma tarefa da qual não podemos nos furtar. Para além de buscar resultados oriundos da efetivação do Programa, é fundamental aprofundarmos a avaliação sobre a trajetória percorrida, entender as relações estabelecidas e as perspectivas construídas.

Referências

BRASIL. **Portaria nº 096**, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. In *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 179, p. 47-48, 18 set. 2009. Seção I.

BRASIL. **Resolução nº 02 do CNE**, de 1º de julho de 2015. Estabelece Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. Brasília: CNE, 2015.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. v. 33, n. 3, p. 182-188, set/dez: Porto Alegre, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos**: economía y filosofía. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, nº 45, set./dez. 2010, p. 422-433

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. 1ª reimp. São Paulo: Autores Associados, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. **Revista Motrivivência**. Ano XXII, nº 35, p.18-40 Dez. 2010

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Formação de Professores de Educação Física: Diretrizes para a Formação Unificada. **Revista Kinesis**. v. 30. n. 1. p. 95-133, 2012

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

11 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS DAS CONFERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA UNESCO E DESAFIOS DA POLÍTICA NACIONAL

BONORINO, Liliane Silveira³³

TREVISAN, Mônica de Souza³⁴

SARTURI, Rosane Carneiro³⁵

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar os textos das conferências regionais de Educação Superior promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e suas relações com a formação de professores. A questão mobilizadora considera as influências de organismos como a UNESCO para a formulação das políticas públicas educacionais no Brasil. Questiona-se: como se relacionam os documentos das Conferências Regionais de Educação Superior promovidos pela UNESCO com as Resoluções que orientam a formação inicial de professores no Brasil? Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2011), considerando alguns textos que compuseram um estudo documental (GIL, 2011), tais como: declarações das conferências regionais de educação superior de 1996 e de 2008; resoluções do Conselho Nacional de Educação do Brasil, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores de 2002 e de 2015. Aliada à pesquisa documental, apresentam-se autores que discutem acerca da formação de professores, demonstrando os desafios educacionais pelos quais perpassam essa temática atualmente.

Palavras-chave: Política pública; Educação Superior; Formação de Professores.

Introdução

Inicialmente, pesquisaram-se as conferências regionais de Educação Superior da Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), a fim de compreender como esse organismo multilateral influenciou a constituição das políticas públicas nacionais brasileiras. Além disso, fez-se um comparativo dessas políticas públicas em relação às diversas regiões do globo, destacando-se a região da

³³ Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Itaqui. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. E-mail: lilibonorino@gmail.com.

³⁴ Pedagoga da carreira dos Técnicos Administrativos em Educação da Universidade Federal do Pampa. Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. E-mail: monicastrevisan@gmail.com

³⁵ Professora Associada III do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: rcsarturi@gmail.com

América Latina e do Caribe com suas especificidades multiculturais, diversidades e pluralidades. Após uma análise crítica, identificou-se que, no Brasil, tem-se a desigualdade social, econômica e educacional.

Para além dos documentos das Conferências Regionais de Educação Superior (CRES), pretende-se estabelecer um paralelo com as últimas Resoluções aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação de professores, que são: a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a); a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b); e a Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015c), que revogou as resoluções de números 1 e 2/2002. Observa-se que esses são os últimos documentos que estabelecem as orientações para os cursos de formação de professores no Brasil. Após o estabelecimento desse paralelo, situam-se os desafios atuais das políticas públicas no escopo da formação de professores.

Nessa perspectiva, a partir de autores como Gatti e Barreto (2009), ressaltam-se os desafios para a formação de professores, considerando o movimento de reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores, que ocorreu no Brasil a partir da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015). Além disso, destaca-se que o momento político vivenciado provoca não só incertezas, como também crise política e econômica. Tal fato acarreta dificuldades em termos de manutenção e orçamento das instituições públicas de educação superior, sejam Universidades, ou Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, o que afeta a todas as áreas, inclusive, a formação de professores.

CRES da UNESCO: tendências para a formação de professores

As conferências regionais de Educação Superior da UNESCO, que antecederam as Conferências Mundiais de Educação Superior, realizaram-se em 1996 e 2008. Em 2018, está prevista a realização de uma nova conferência, na cidade de Córdoba, Argentina. O referido movimento registrará um marco dos 100 anos da Reforma de Córdoba³⁶.

³⁶ Movimento liderado por estudantes universitários, em Córdoba, Argentina, no ano de 1918. Nesse movimento, iniciou-se a luta por acesso à Universidade, pela autonomia, pela liberdade, como também para desvencilhar-se dos ideais monásticos e monárquicos. Em seu manifesto de 21 de junho de 1918, há o seguinte registro: “*estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.*”. (SADER; GENTILI, ABOITO, 2008, p. 195).

Essas Conferências promovidas destacam as discussões abrangentes à Região da América Latina e Caribe sobre educação superior, bem como demarcam influências nas políticas nacionais, tais como: qualidade; avaliação institucional; acesso e permanência com condições equitativas; novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); valores sociais e humanos da educação superior; educação científica, humanística, e o desenvolvimento integral sustentável. Para melhor exemplificar, no quadro 1, apresenta-se um resumo dos principais pontos das CRES da América Latina e Caribe:

Quadro 1: CRES da América Latina e Caribe

Ano	Conferência	Local	Título da Declaração	Pontos de destaque
1996	Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e Caribe	Havana, Cuba.	Declaração sobre Educação Superior na América Latina e Caribe	Pertinência da educação superior; qualidade, avaliação e acreditação institucional; gestão e financiamento; novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); reorientação da cooperação internacional.
2008	Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe	Cartagena das Índias, Colômbia	Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES, 2008).	Direito humano e bem público social da educação superior; acesso e permanência com condições equitativas; respeito à identidade cultural e interculturalidade; valores sociais e humanos da educação superior, educação científica, humanística, e o desenvolvimento integral sustentável; formação de redes acadêmicas; emigração qualificada; integração regional e internacionalização.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de CRESALC/UNESCO (1996) e IESALC/ UNESCO (2008).

Do exposto, nota-se que, dentre os desafios para a formação de professores, está na preparação para que esses profissionais sejam capacitados para trabalhar em prol da qualidade do ensino, a manusear, por exemplo, com as tecnologias, como também para exercer a educação científica e humanística, colaborando, assim, para o desenvolvimento integral sustentável dos estudantes.

Para entender como ocorreram essas conferências, observa-se que a preparação das CRES para a América Latina e Caribe, de 1996, envolveu diversos atores, como: representantes do Centro Regional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe (CRESALC), depois transformada em Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC); representantes de Instituições de Ensino Superior (IES); Presidentes e Secretários de Educação dos Países envolvidos em reuniões preparatórias, as quais culminaram na Conferência de Havana.

A referida Conferência, em função da virada do milênio, como também em decorrência das transformações advindas nas relações econômicas sociais e mundiais, discutiu quais os encaminhamentos a se fazer na educação superior da América Latina e Caribe. Dessa maneira, afirmam-se alguns pontos a serem trabalhados, como: maior investimento dos Estados; e o estabelecimento de uma relação da educação superior com os demais níveis de ensino. Com isso, tem-se o direcionamento de uma formação de professores que os capacitem para trabalhar nos diferentes níveis de ensino, como também diante de um cenário mundial em constante transformação. Nas propostas discutidas, destaca-se o seguinte:

Integrar las instituciones de educación superior con los demás niveles de la educación con el objetivo de conformar un sistema articulado dentro del cual deberán asumir una conducta proactiva conducente a la identificación de falencias. Su contribución podrá traducirse a través de la investigación aplicada, de su participación en la formación inicial de docentes, y en el perfeccionamiento y actualización del personal calificado, y el asesoramiento en el diseño de modelos curriculares. (CRESALC/UNESCO, 1996, p. 129).

Desse modo, tem-se a questão da integração das instituições de educação superior a outros níveis de ensino, a fim de possibilitar que os professores, em formação inicial, possam trabalhar, em sua prática, desde o ensino fundamental à educação superior.

Na CRES de Havana, tem-se a luta pela ampliação do acesso à educação superior a diferentes populações, embasando-se com “[...] la creciente preocupación social por la pertinencia y la calidad de los sistemas educativos”. (CRESALC/UNESCO, 1996, p. 9).

Em 2008, aconteceu novamente a CRES na América Latina e Caribe, em Cartagena das Índias, em seu texto recorda a Reforma de Córdoba e seus princípios, entre os quais estão a autonomia universitária e co-governo, retomando a importância do fortalecimento da educação superior, do seu princípio público. Com isso, evidencia-se que o movimento da Reforma de Córdoba, mesmo transcorridos 100 anos, foi importante não só nesta região do globo, como também para outros contextos educacionais. Desse modo, demonstrando-se a importância de conhecer e retomar esse movimento, contextualizando-o ao período e aos desafios atuais (IESALC/UNESCO, 2008), pode-se reconhecê-lo como influente, por exemplo, nas políticas da América Latina e do Brasil.

A Declaração da CRES de 2008 apresenta uma discussão sobre a defesa da educação superior como princípio público e como “bem público global” em detrimento de sua mercantilização. Nesse sentido, posiciona-se contra a definição da Organização Mundial do Comércio (OMC), que define a educação superior como um serviço comercial. (IESALC/UNESCO, 2008). Por sua vez, este é considerado um ponto polêmico, o qual é silenciado, posteriormente, na Conferência Mundial de Educação Superior, ocorrida em 2009, em Paris (UNESCO, 2009).

Essas diferenças observadas entre uma conferência e outra, assim como entre pontos que são destaques na Conferência Regional, mas deixam de ser abordados na Conferência Mundial, demonstram os conflitos de interesses e as especificidades presentes na região da América Latina e Caribe. Sendo assim, cabe a discussão contextualizada e a valorização do contexto local, bem como a respeito da qualidade e da própria missão da educação superior e do que se espera dela.

Com isso, observa-se que a conferência de Cartagena das Índias, em 2008, segue a mesma linha da anterior, em 2006, pois aponta a necessidade de se estabelecerem políticas capazes de garantir o ingresso, e mecanismos de apoio para a permanência com qualidade aos diferentes públicos, acolhendo estudantes de diversas camadas sociais e contextos culturais na educação superior. Isso impacta também nos processos de formação de professores, numa perspectiva de respeito à diversidade, preparando-os para atuar na educação básica, como também para o uso de tecnologias de informação e comunicação, e para a difusão de valores científicos e humanísticos (IESALC/UNESCO, 2008). Sobre a formação de professores, a CRES de Cartagena das Índias discute a necessidade de articulação da educação superior com os demais níveis de ensino e responsabiliza o Estado pela qualidade da educação para todos:

A educação superior tem uma clara responsabilidade na formação de professores para todo o sistema educativo, assim como na consolidação da pesquisa pedagógica e produção de conteúdos educativos. Os Estados devem assumir, em sua plenitude, a prioridade de garantir uma educação de qualidade para todos, a partir da Educação inicial até a superior. (IESALC/UNESCO, 2008, p. 6).

Com o exposto, nota-se o destaque à oferta da qualidade da educação em todos os níveis de ensino. Para tanto, tem-se não só a responsabilização aos Estados, como também aos professores, através da sua atuação pedagógica. Então, para dar subsídios à formação dos professores, há de se repensar esse grupo de políticas públicas.

Nesse sentido, analisado conjuntamente as CRES³⁷, observa-se que as referidas balizam a construção de muitas políticas, que começam a ser discutidas na década de 1990 no Brasil, mas que levaram um certo tempo para ser implementadas. Uma questão a ser citada foi a rediscussão da formação de professores em nível superior no Brasil, que, antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), admitia-se a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em cursos de nível médio, os chamados Curso Normal. Atualmente, a formação deve acontecer em cursos de nível superior, em curso de Licenciatura, sendo admitido o Curso Normal de nível médio como formação mínima (BRASIL, 2002).

Portanto, as conferências apresentam as IES como o lugar para a formação de professores, com a responsabilidade de desenvolvimento conjunto dos níveis de ensino, considerando a influência mútua entre educação básica e educação superior para o desenvolvimento da qualidade em educação.

Formação de professores: desafios atuais

O principal documento a ser analisado do contexto brasileiro se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores, sendo que a primeira das Diretrizes foi aprovada em 2002, e, atualmente, o país está no contexto de implementação de novas Diretrizes aprovadas em 2015.

A formação de professores no Brasil ocorre em cursos de Licenciatura, nas IES: Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, tanto públicos como privados. No quadro 2, apresentam-se os dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), referentes às matrículas realizadas, no ano de 2015, em cursos de Licenciatura presencial e a distância no Brasil.

³⁷ Para este recorte, embasaram-se nas duas CRES e nas demais conferências promovidas pela UNESCO, bem como na influência por outros organismos multilaterais na promoção de políticas nacionais de educação, entre as quais as políticas de formação de professores.

Quadro 2: Matrículas em cursos de Licenciatura presencial e a distância no Brasil em 2015.

Organização acadêmica Categoria administrativa		Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET	Total
		958.069	205.615	263.106	45.140	1.471.930
Pública		514.097	1.486	18.274	45.140	578.997
	Federal	277.933	.	222	45.140	323.295
	Estadual	229.880	.	3.342	.	233.222
	Municipal	6.284	1.486	14.710	.	22.480
Privada		443.972	204.129	244.832	.	892.933

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016).

Segundo os dados do censo da educação superior de 2015, constatou-se um total de 1.471.930 alunos matriculados, sendo 237.818 concluintes em IES públicas e privadas (INEP, 2016).

Quanto à definição para que a formação de professores ocorresse em nível superior, esta foi estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que flexibilizou o prazo de uma década para a adaptação ao disposto nesta lei. Na LDBEN, Lei nº 9.394/96, em seu Art. 62, está expresso o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Do exposto, vê-se que, para atuar na educação básica, é devida a formação mínima na educação superior. No entanto, flexibiliza-se a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental apenas com a formação na modalidade de educação denominada normal, em nível médio.

Na continuidade das alterações da LDBEN, em 2002, foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores destinados a atuar na educação básica, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a). Ainda, em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002b), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Estas resoluções vigoraram até 2015, quando foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, na qual, atualmente, discute-se acerca dos cursos de licenciatura, a fim de reestruturar seus currículos. Como forma de analisar as

diferenças entre os documentos de 2002 e de 2015, o Quadro 3 apresenta algumas das orientações presentes nessas resoluções.

Quadro 3: Principais orientações das Resoluções para a formação de professores em 2001 e em 2015 no Brasil.

Orientações da Resolução CNE/CP nº 1/ 2002 e Resolução CNE/CP nº 2/2002	Orientações da Resolução CNE nº 2/2015
Observa-se que não aborda sobre a formação continuada, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura.	Além de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, trata sobre a formação continuada.
No que concerne à atividade docente, estabelece algumas orientações para a sua preparação, tais como: promover o ensino voltado à aprendizagem do estudante; o trato com a diversidade; exercício da colaboração e do trabalho em equipe; o manuseio com as tecnologias da informação e comunicação; o aprimoramento de suas estratégias pedagógicas.	Observa-se uma maior amplitude neste documento, contendo considerações que retomam algumas políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre essas considerações, destacam-se: a articulação entre formação inicial e formação continuada; uma formação voltada para os direitos humanos, como também para a diversidade; a integração entre os níveis e modalidades de ensino; valorização do contexto e da realidade dos membros da comunidade escolar.
Destaca a fundamentação na formação do professor embasada na <i>simetria invertida</i> , que consiste na sua preparação para atuar em contexto similar no qual ele irá atuar na sua prática. Quanto ao estágio, na Resolução CNE/CP 2/2002, prevê-se a prática de 400 horas.	Enfatiza o estabelecimento de relacionar a teoria e a prática em sua práxis. No que se refere ao estágio, nesta resolução, é mantida a previsão de 400 horas de prática na sua formação.
Indica que o estágio não seja restrito ao final do curso, mas sim ocorra no transcorrer do curso, a partir da sua segunda metade, totalizando uma carga horária de 400 horas.	Indica-se a articulação do estágio às demais atividades acadêmicas, perfazendo uma carga horária de 400 horas, as quais podem ser distribuídas na sua área de atuação e na educação básica.
Recomenda eixos articuladores para a formação, tais como: dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos, os quais fundamentam a ação educativa; das dimensões teóricas e práticas dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; da formação comum com a formação específica; da disciplinaridade e da interdisciplinaridade; da interação e da comunicação, e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional.	Recomenda o desenvolvimento de núcleos para a formação, tais como: de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, envolvendo conteúdos específicos e pedagógicos; de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, do campo educacional, como também de seus fundamentos e metodologias; de estudos integradores com vistas ao enriquecimento curricular.
Ao estabelecer uma relação com as conferências mundiais e regionais, ressaltam-se as seguintes recomendações: a construção de projetos inovadores para os cursos; incentivo a integração das tecnologias de informação e comunicação às práticas pedagógicas; a formação cultural para os professores; a pesquisa como foco no processo de ensino e aprendizagem. Na oferta dos cursos, apresenta-se a avaliação como parte do seu processo regulatório.	Nesta resolução, também há o incentivo à utilização das tecnologias de informação e comunicação, e à formação cultural do professor. No que concerne à pesquisa, não só a amplia, como também acrescenta a extensão dentre os princípios pedagógicos. Ainda, no núcleo de formação geral, acrescenta as seguintes perspectivas: pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental. Estabelece a equidade como princípio de formação inicial e continuada, apresentando-se a qualidade como orientadora desse processo.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a), na Resolução CNE/CP nº 2 /2002 (BRASIL, 2002b) e na Resolução CNE nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

O quadro 3 demonstra algumas mudanças observadas nas diretrizes de formação de professores. Desse modo, salienta-se a importância dessas legislações específicas na tentativa de formar uma identidade para os cursos de formação de professores no Brasil. Conforme destacam Gatti e Barreto (2009), essas legislações lutam para afirmar suas próprias especificidades, superando, assim, a formação do especialista em primeiro lugar, em detrimento da formação para a docência que vigorou até a década de 1980 no Brasil.

Quanto à diversidade, à qualidade, e à equidade, estas são apresentadas na Resolução CNE nº 2/2015, da seguinte maneira: “[...] atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação”; “[...] a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras; “[...] a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais”. (BRASIL, 2015, Art. 3º, parágrafo 5º incisos II, IV e VIII). Desse modo, vê-se a preocupação em proporcionar uma formação que seja de qualidade, que valorize a diversidade e contemple a equidade ao seu acesso, seja na formação inicial ou na continuada.

Ao retomar as análises dos textos das CRES, observam-se pontos em comum nas Resoluções nº 1/2002, nº 2/2002 e nº 2/2015 com os textos das CRES da América Latina e Caribe, visto que entre os seus discursos, destacam-se as seguintes orientações para a formação de professores: a equidade como um princípio orientador para a formulação das políticas; a preocupação com a qualidade dos cursos; a valorização da diversidade étnica, cultural, social.

Cabe destacar que, ao refletir diante destas políticas que vêm sendo desenvolvidas, hoje a manutenção das instituições e dos programas que implementam as políticas de formação de professores tornaram-se um desafio mediante um cenário de cortes orçamentários, principalmente, e dúvidas a respeito das reformas que vem se desenvolvendo, por exemplo: alterações nas legislações como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em discussão atualmente³⁸; Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que altera a LDBEN e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

³⁸ A BNCC está em discussão no Brasil com o objetivo de definir um eixo comum para o currículo da educação básica no Brasil, sendo que as ações desta reforma em andamento são publicadas no portal: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

Nota-se que as contradições estão presentes, como é o caso presente na LDBEN, que, ao mesmo tempo afirma que a formação mínima para atuar nas primeiras etapas da educação básica seria a formação em nível superior, em contrapartida, tem-se a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL 2017), a qual altera o Art. 61 da LDBEN, admitindo o seguinte:

IV - profissionais com *notório saber* reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Com essa alteração, tem-se uma das contradições do atual momento: ao mesmo tempo em que se afirma o *locus* da formação inicial de professores através de cursos de Licenciatura na educação superior, ao reconhecer profissionais com notório saber, flexibiliza-se e admitem-se, em lei, outros profissionais para assumirem a docência. Sendo assim, vê-se a viabilidade de se efetivar a Resolução CNE/CP nº 2/2015, buscando refletir aprofundadamente, em termos de concepção, o que significa a formação de professores e para que contexto, considerando um dos desafios do período atual: a instabilidade política e econômica que afetam as IES.

Entretanto, além dessas instabilidades, há outros desafios que permeiam a formação de professores, que, com base nas considerações de Gatti e Barreto (2009), podem ser citados os seguintes: o estabelecimento de relações entre as teorias e a experiência dos estudantes, ou seja, de contextualizá-los à sua realidade; uma maior valorização desses profissionais; oportunizar espaços para que os professores tenham a experiência para trabalhar nos diversos níveis de ensino; uma formação voltada para a interdisciplinaridade, preparando-os para relacionar a matéria lecionada de forma interdisciplinar, ou seja, para que não seja trabalhada de forma isolada; ampliação das metodologias e práticas pedagógicas, bem como fazer uso dos recursos tecnológicos para aprimorá-las.

Enfim, ao recorrer a autores que estudam a formação de professores, reflete-se acerca dos desafios que são postos neste processo de formar professores, no sentido de reafirmar o papel dos cursos de licenciatura e das IES. Com isso, percebeu-se que, ao serem planejados os cursos de formação de professores pelas instituições, cabe prever que sejam implementadas ações para superar os referidos desafios, aproximando-se assim o plano ideal do real. Sendo assim, vislumbra-se uma formação que prepare esses

profissionais para que tenham subsídios para o aprimoramento de suas práticas e os capacitem a trabalhar com uma educação teórica-prática de forma imbricada, no cotidiano dos cursos.

Conclusão

Após refletir acerca dos desafios discutidos nas CRES e nas políticas nacionais de formação de professores, perceberam-se algumas influências, como a busca da sua oferta com qualidade, equidade e o respeito à diversidade. Para tanto, tem-se a perspectiva de uma formação voltada a preparar esses profissionais para trabalhar na realidade na qual irão atuar, capacitando-os para fazer a interlocução entre a teoria e a prática.

Além disso, ressalta-se a importância de promover políticas públicas em prol da valorização dos professores, como também através do estabelecimento de melhorias nos planos de carreira e na infraestrutura das redes de ensino. Conforme pôde ser observado dentre as Diretrizes elaboradas em 2015, tem-se o desafio de promover a articulação entre educação básica e cursos de formação de professores.

Portanto, ao analisar os textos das CRES e suas relações com a formação de professores, percebeu-se a viabilidade da construção de projetos institucionais para a formação de professores, a fim de fomentar a interdisciplinaridade e unidade teoria e prática fundamentada no conceito de práxis, aproximando, assim, cada vez mais o período da formação com a atuação profissional. Com isso, após a discussão acerca da formação de professores, demonstraram-se desafios pelos quais perpassam essa temática atualmente.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. **Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

CRESALC/UNESCO. **Declaração sobre Educação Superior na América Latina e Caribe.** La Havana, Cuba: CRESALC/UNESCO, 1996.

FORMICHELLA, M. M. Índice de Inequidad Educativa Básica. Una propuesta de medición de la Equidad Educativa Interna en Latinoamérica. **Achivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 1, p. 1-23, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898001.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2011.

IESALC/UNESCO. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe CRES 2008.** Cartagena das Índias, Colômbia: IESALC/UNESCO, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.** Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.** Paris: UNESCO, 1998.

_____. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192>. Acesso em: 29 jul. 2017.

SADER, E.; GENTILI, P.; ABOITO, H. (compiladores). **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2008.

TRIVIÑOS, J. A. N. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

12 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO DOMÍNIO DO ENSINO BILÍNGUE: EXPERIÊNCIAS NOS ARQUIPÉLAGOS DE BIJAGÓS, GUINÉ-BISSAU, E EM ESCOLAS INDÍGENAS NO SUL DO BRASIL

MENDES, Etoal³⁹

RESUMO: O trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado em Educação, cujo tema é a formação de professores em situações nas quais o bilinguismo se faz presente como prática sociocultural. Trata de experiências de formação de professores em projetos de educação bilíngue, especificamente nos Arquipélagos de Bijagós – Guiné-Bissau e em escolas indígenas no Sul do Brasil. A investigação é de abordagem metodológica qualitativa e utiliza-se de levantamento de dados produzidos por meio de entrevistas, questionários sociolinguísticos e documentos oficiais dos projetos em questão. Os resultados parciais mostram que o Brasil e a Guiné-Bissau têm alguns aspectos em comum, pois, em ambos, a formação de professores discute questões referentes ao estabelecimento de alfabetos e ortografias, com posições sobre adaptações e ajustes no sistema de escrita de línguas indígenas brasileiras (KNAPP, 2016) e do crioulo guineense. No caso do projeto de ensino bilíngue da FASPEBI (Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós), os professores não têm uma formação diplomada, mas recebem anualmente os seminários de capacitação que, entre outros assuntos, abordam também a harmonização da grafia única do crioulo. Como conclusão, argumenta-se que a falta de formação dos docentes para lidar com as questões culturais das práticas linguísticas, assim como a necessidade de harmonização da grafia das línguas maternas (indígenas/crioulo) têm sido assinaladas como centrais na temática analisada.

Palavras-chave: Educação; Ensino Bilíngue; Formação de Professores.

Introdução

Ter acesso à educação é uma das condições que permite ascensão social de um indivíduo ou grupo. Nessa perspectiva, a educação bilíngue tem chamado atenção em muitos países, sobretudo, naqueles que apresentam um mosaico cultural diversificado. Assim, esta pesquisa, que apresenta resultados de um mestrado em Educação, trata de experiências de formação de professores em projetos de educação bilíngue, especificamente nos Arquipélagos de Bijagós – Guiné-Bissau e em escolas indígenas no Sul do Brasil.

³⁹ Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande d Sul; bolsista Programa PEC-PG CNPq. E-mail: etoalmendes@gmail.com

A Guiné-Bissau é um país cujo contexto linguístico inclui o Português como língua oficial, o Crioulo guineense, que possui sua base lexical na língua portuguesa, como língua nacional e outras línguas étnicas, que também são faladas em seu território (SCANTAMBURLO, 2017). O primeiro projeto de educação bilíngue foi implantado no país em 1986 por iniciativa de uma ONG portuguesa em colaboração com o Ministério de Educação Nacional, em três Regiões pilotos: Bolama (Bubaque), Quinara e Cacheu. Todavia, a implantação desse projeto foi suspensa por falta de verbas e somente em 1998 FASPEBI (Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós) assumiu o projeto de ensino bilíngue em Bubaque.

Os professores que trabalham nas escolas desse projeto, ainda em funcionamento, não têm uma formação diplomada em cursos superiores, porém participam anualmente de seminários de capacitação, dado que na Guiné-Bissau não há escolas de formação de professores no domínio pedagógico de educação bilíngue.

No Brasil, as primeiras iniciativas no domínio da formação de professores para educação bilíngue foram de organizações não governamentais e se iniciaram a partir dos anos 1990, período em que foram desenvolvidos projetos sobre a educação dos indígenas e sobre a formação de professores indígenas. Os projetos voltados para políticas públicas desenvolveram-se por todo o Brasil, em que destacamos a Região Sul, e têm suas especificidades. No país, atualmente, existem algumas experiências de escolas indígenas com olhares voltados para educação bilíngue como forma de inclusão e oferta de igualdade de oportunidades. De igual modo, há alguns cursos de formação de professores indígenas em funcionamento nas universidades brasileiras, especialmente na forma de extensão.

Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar e divulgar observações de projetos de educação bilíngue, enfocando a formação e capacitação de professores no contexto guineense e brasileiro. Então, para desenvolver a temática da formação de professores em contextos socioculturais em que o bilinguismo está presente, utilizamos a abordagem qualitativa na pesquisa em Educação, desenvolvendo um processo reflexivo e analítico sobre a situação sociolinguística guineense e brasileira. O desenho qualitativo da pesquisa se torna possível através da adoção de procedimentos de investigação que visam à compreensão crítica e minuciosa do objeto, tais como o levantamento de dados produzidos por meio de entrevistas, questionários sociolinguísticos e documentos oficiais dos projetos em questão.

A pesquisa de campo realizada na região de Bubaque, Guiné-Bissau, serviu de mecanismo para penetrar no campo de investigação, pois era necessário conhecer melhor o contexto. Dessa maneira, pudemos mergulhar mais profundamente naquela realidade e ampliar a nossa visão sobre a valorização da língua local – o crioulo, que é uma língua meramente oral utilizada pelas pessoas em sua vida cotidiana. A despeito disso, foram entrevistados quatro professores das escolas de educação bilíngue no Sul de Guiné-Bissau.

O estudo também destaca a necessidade de entender o conceito de educação bilíngue e suas diferentes formas de execução em contextos particulares, como os do Brasil e da Guiné-Bissau, tendo como foco as competências linguísticas e pedagógicas dos professores atuantes nessa área. O aporte teórico apoia-se em Luigi Scantamburlo (2013), partícipe da implementação do currículo no sentido de incluir o crioulo como língua de ensino na Guiné-Bissau.

O bilinguismo, de acordo com alguns autores que se dedicaram ao seu estudo, significa ter competência em duas línguas ou capacidade de utilizar mais de duas línguas (SCANTAMBURLO, 2013). Segundo Bicari (2002), o ensino bilíngue significa ter duas línguas como línguas de ensino e de aprendizagem. No nosso caso, as duas línguas são o Crioulo Guineense (L1) e o Português (L2), na Guiné; e as línguas indígenas (L1) e o Português (L2), no Brasil.

A análise teórica do processo de formação de professores de educação bilíngue baseia-se na visão de Martins (2007) sobre educação bilíngue, suas diferentes formas de implementação e suas peculiaridades na Guiné-Bissau e na visão de Claudia Regina Vieira (2014) sobre o bilinguismo e a inclusão, problematizando a questão no Brasil em relação a diferentes contextos culturais e sociais.

Formação de professores: contextos brasileiro e guineense

Para melhor analisar a situação da educação bilíngue na Guiné-Bissau, é importante apontar que esse país sofreu dominação colonial por mais de cinco séculos. Essa nação está situada dentro das primeiras regiões da África e do mundo em que os portugueses se instalaram como colonizadores no período das Grandes Navegações.

Guiné-Bissau é uma ex-colônia portuguesa, tal e qual o Brasil. No Brasil, nota-se o domínio quase total da língua portuguesa. Na Guiné-Bissau, a tendência é outra. O

crioulo é a língua mais falada pela população, mas não tem nenhum estatuto social ou político. Atualmente, estima-se que cerca de 80% da população utilizam o crioulo na sua comunicação diária. Ele circula entre as línguas nativas como língua de unidade nacional, ou seja, língua de comunicação Inter-étnica, com maior número de falantes. O idioma vem afirmando-se cada vez mais, tanto em número de falantes como em prestígio (EMBALO; COUTO, 2010).

O português, apesar de ser a única língua de escolarização, é usado por um número muito reduzido de pessoas. Estima-se que um pouco mais de 15% (os que nasceram em Portugal e os pertencentes a famílias economicamente abastadas) têm o português como língua materna e que cerca de 45% (os que têm formação em nível superior) falam fluentemente o idioma oficial. O português tem sido apontado como fator do insucesso escolar e da alta taxa de reprovação nas escolas públicas do país por não ser a língua da aspiração cultural dos alunos, dificultando significativamente a compreensão dos conteúdos abordados (EMBALO; COUTO, 2010).

De 1986 a 1993, o CEEF (Centro Experimental de Educação e Formação) apoiou o Projeto de utilização do Crioulo Guineense como língua de ensino em algumas escolas das Regiões de Tombali e de Cacheu e na Ilha de Uno (Região de Bolama-Bijagós). O projeto está vinculado a essa organização não governamental em colaboração com entidades educativas guineenses. Tal projeto tem o objetivo de experimentar a implementação de um currículo de educação bilíngue primária adaptado à diversidade cultural, com a utilização do crioulo como língua de ensino ao lado do português. Nesse projeto, a língua portuguesa, idioma oficial, passou ser ensinada com metodologia de língua estrangeira (SCANTAMBURLO, 2013).

A situação linguística e cultural do Brasil é totalmente distinta da vivenciada na Guiné-Bissau. O Brasil tem uma população diversificada em termos linguísticos e culturais, pois o povo brasileiro é constituído por uma diversidade étnico-racial e linguística. Em seu território, encontram-se vários povos indígenas distribuídos em muitas etnias com línguas distintas, características multiculturais e seus próprios modos de viver e ser.

O governo brasileiro, para tutelar esses povos, criou o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que posteriormente passou a ser o SPI (Serviço de Proteção aos Índios). O Decreto nº 8.072, que criou a instituição, entre outros aspectos, objetivava a criação de escolas para instrução primária sem caráter

obrigatório, impedindo que os índios e os seus filhos fossem forçados a qualquer tipo de ensino fora da sua realidade (BRASIL, 1910, Art. 15). Mais tarde, na década de 1960, o SPI foi substituído pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio). No mesmo período, foi instituído o Estatuto do Índio, que “tem o propósito ambíguo de preservar a cultura dos povos indígenas e integrá-los à sociedade nacional, destinando à escola o papel de promover essa integração” (ANTUNES; BERGAMASCHI, 2012, p. 110).

A escola funciona como uma organização comprometida com valores fundamentais. Por isso, “na década de 1980, a nova Constituição Federal rompe com a política de integração das comunidades indígenas à sociedade nacional e reconhece pela primeira vez seu direito às formas de organização social, usos e costumes tradicionais e o direito à educação específica e diferenciada” (ANTUNES; BERGAMASCHI, 2012, p. 110). Assim, abriu-se caminho para adoção de outros preceitos legais e legislativos instituindo educação específica e diferenciada para os povos indígenas (ANTUNES; BERGAMASCHI, 2012), dentre os quais destacam-se as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1993). Essa alteração dos fios condutores da política passou a nortear a educação indígena pautada pela interculturalidade. A educação escolar indígena ganhou novo rosto, intercultural e bilíngue, específica e diferenciada, demarcando fronteira entre o projeto atual de educação indígena e o anterior (ANTUNES; BERGAMASCHI, 2012).

Os processos de educação bilíngue desenvolvidos no Brasil e na Guiné-Bissau têm alguns aspetos em comum. Um deles é que a formação e capacitação de professores indígenas e guineenses discutem questões referentes ao estabelecimento de alfabetos e de ortografias, que se alinha com mudanças, adaptações e ajustes no sistema de escrita das línguas indígenas e do crioulo, respectivamente, em cada um desses países (KNAPP, 2016).

A preocupação dos atores no processo de implementação de educação bilíngue centraliza-se na formação dos professores que vão atuar nas escolas, tendo em conta a cultura dos alunos, e na harmonização de alfabetos e grafias. Por esse motivo, os professores do projeto de ensino bilíngue da FASPEBI, nos seminários que recebem anualmente, entre outros assuntos, abordam também a harmonização da grafia única do crioulo. Mas, infelizmente, a Guiné-Bissau dispõe de apenas quatro escolas de formação técnico-pedagógica que não têm conseguido responder às consideráveis demandas de

formação de professores para as escolas públicas (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2007).

A formação inicial é compreendida como forma de qualificar e habilitar os docentes para o exercício da profissão, preparando-os com conhecimentos sociais, científicos, pedagógicos e didáticos (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2007). A ação de formação e capacitação dos docentes das escolas públicas enquadra-se no reforço de dinamizar o setor de ensino através da ampliação do campo de ação pedagógica dos professores. O Ministério de Educação, nos seus sucessivos diagnósticos, constata que a falta de habilitação dos professores não diplomados é considerada um problema no setor educativo. Mas, como questiona Seixas (2002), como podemos, em um processo de mudança tão profunda, exigir algo que o professor não pode dar, pois não foi preparado para isso? A educação geralmente está em constante mutação de acordo com a evolução sociocultural. Isso mostra que é importante garantir formação e capacitação para que os docentes possam estar à altura de responder às necessidades educativas do contexto em que se inserem.

Esse autor foi mais longe afirmando que “o professor tem recebido críticas homéricas sobre sua postura, servindo muitas vezes de bode expiatório para os problemas que acontecem nas escolas” (SEIXAS, 2002, p. 69). Por vezes, o professor é responsabilizado pelo fracasso no ensino-aprendizagem, sem que sejam considerados outros aspectos que influenciam esse processo. Nesse sentido, a formação continuada tem como objetivo complementar a formação inicial, aprofundando-a e atualizando-a na perspectiva de uma formação permanente, considerando que o processo de aquisição de conhecimentos e de educação é inconcluso (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2007). Essa necessidade de formação permanente aponta o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da qualidade de ensino como parte integrante do indispensável processo de valorização desses profissionais (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2007).

Verificamos que cerca de 40% dos professores guineenses não têm formação pedagógica. Quando se trata da formação no domínio da educação bilíngue, essa percentagem diminui consideravelmente, pois nenhuma das escolas de formação de docentes do país oferece formação nesse domínio. Nas escolas do projeto FASPEBI (Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós), que funcionam todas no interior do país, nenhum professor teve uma formação em curso superior/diplomado em Pedagogia em educação bilíngue.

Nessa perspectiva, o Brasil apresenta um cenário diferente, pois existem cursos no domínio da formação de professores de educação bilíngue por via de extensão nas universidades brasileiras, nomeadamente: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo já tinha criado e desenvolvido o curso de formação de professores de educação bilíngue. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desenvolve o curso de formação de professores indígenas através de Programa de Saberes Indígena. Além disso, os documentos elaborados pelo Ministério de Educação e Cultura (1998), o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) assinala diretrizes relevantes que podem ser desenvolvidas nos cursos de formação de professores indígenas, especificamente, no ensino de línguas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio traçam linhas objetivas para: a) valorizaçãodas línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sóciocomunitária (RESOLUÇÃO CNE/CP nº1);e b) promoção da produção de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, respeitando as línguas e as especificidades da Educação Escolar Indígena (2015).

Porém, a formação é entendida como momento de preparação para o exercício eficiente de uma determinada profissão e exige um aperfeiçoamento constante (SEIXAS, 2002). A despeito disso, “houve a criação da primeira turma de monitores bilíngues Kaingang, que se formou em 1972, e dela fizeram parte dezenove professores indígenas dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, sendo três Guaranis e os demais Kaingang” (ANTUNES e BERGAMASCHI, 2012, p. 15). Essa formação oportunizou o retorno desses professores para as escolas de suas comunidades.

Em região de Bubaque, interior da Guiné-Bissau, os professores de educação bilíngue são aqueles que também lecionam nas escolas públicas monolíngues, onde as aulas são dadas exclusivamente em português. Os seminários de formação dos quais esses profissionais já participaram, de uma forma eficiente, proporcionaram-lhes ferramentas para responder às necessidades crescentes dos alunos, porque falam outras línguas étnicas e conseguem estar mais próximos da realidade cultural das crianças. Isso aponta, segundo Porto, que

Não há necessidade de preparação “especial” de professor rural, nem de mecanismos didático-pedagógicos específicos, mas de reestruturar a escola [...] quanto a aspectos materiais, físicos, didáticos, treinamento do professor e mudanças nos conteúdos curriculares, e de uma assistência pedagógica adequada (PORTO, 2002, p. 27).

Em alinhamento com a ideia do autor, os professores recebem seminários que serviram/servem de “treinamento” que lhes permite fazer o trabalho de lecionar no contexto bilíngue. Nesse sentido, o Ministério de Educação da Guiné-Bissau (2007) sublinha que a formação de docentes é um processo complexo de relação entre a teoria e a prática, que proporciona o desenvolvimento da capacidade de enfrentar o novo, de refletir e de tomar posicionamentos face ao diferente, por vezes, em situações complexas e ambíguas na dinâmica das escolas e da sociedade, de modo que o professor, a pessoa que ensina, não pode ficar atrás nessa corrida. Quanto a essa necessidade, entretanto, Seixas (2002) alerta que “o professor, em muitos casos, não está preparado para a contemporaneidade de educação, pois é resultado desse sistema educativo”.

Um dos professores da educação bilíngue que entrevistamos em Bubaque, Guiné-Bissau, **AG**, declarou que nunca tiveram uma formação no domínio de ensino bilíngue.

Nunca tivemos uma formação credível em que possamos afirmar que somos formados no ensino bilíngue. Nunca tivemos uma formação em que recebemos um diploma. As formações que recebemos são de tipo seminários, mas quem tem uma formação no domínio de ensino consegue saber como alfabetizar criança e como pode fazer a transição do crioulo para o português e vice-versa.

Quando o professor estava falando da sua formação no ensino bilíngue, percebemos inquietação em sua declaração, sobretudo para quem trabalha em um contexto linguístico e cultural diverso do ponto de vista da alfabetização. Pelo visto, os professores fazem um trabalho empírico, ou seja, com base nas experiências acumuladas e nos seminários que recebem todos os anos, no início ou no decorrer das aulas. Esse fato demonstra claramente que os professores enfrentam por muitas dificuldades em suas práticas docentes.

Em outra fala, o professor **MJG** afirmou que

A maior dificuldade que já enfrentei foi, sobretudo, na primeira série. Um nível tão difícil de lecionar é preciso ter a paciência, caso contrário, não vai conseguir atingir o seu objetivo [...]. Como sou uma pessoa de vontade, através das pessoas com quem já trabalhei, consegui ultrapassar as dificuldades. Recorro a diferentes vias para fazer os alunos perceberem os conteúdos. Como a maioria dos meus alunos são de etnia bijagós, sempre utilizo a língua bijagó para fazê-los perceber melhor.

Observamos a preocupação do professor em não querer deixar nenhum aluno sem compreender o conteúdo abordado. Sua flexibilidade confirma a importância de uma formação na educação bilíngue para que possa responder às demandas de cada aluno e atender as particularidades destes na sala de aula.

Entretanto, ao longo do tempo, o Ministério de Educação adotou séries medidas no âmbito da formação continuada dos professores de ensino básico para fazer face às dificuldades e demandas com que esses profissionais deparam em suas práticas docentes. Um dos objetivos traçados é formar “acadêmica e pedagogicamente os educadores do ensino básico em exercício, assegurando formação contínua e qualificação profissional” (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2007). Nessa perspectiva, o perfil pretendido é de educadores preparados para “nortear os processos formativos do Programa, [...] que valorizem as culturas e a realidade local, respeitem a heterogeneidade étnica da Guiné-Bissau e sejam competentes nos domínios social, científico e psicopedagógico” (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2007).

Tanto no Brasil como na Guiné-Bissau, a formação de professores tem o objetivo de prepará-los para que “consigam contribuir para desenvolver, ampliar, manter ou valorizar habilidades linguísticas em todas as modalidades comunicativas, tanto na **L1** quanto na **L2**, nas escolas indígenas, nas comunidades” (KNAPP, 2016, p. 213). Assim, é importante salientar que a preocupação das autoridades educativas não se centra somente na formação, mas também na harmonização da escrita e na produção dos materiais didáticos.

Os textos produzidos durante a formação dos professores são diferentes dos textos das escolas indígenas em termo de grafias, isto é, não há uma grafia única. As normas de produção da escrita precisam ser conjugadas e harmonizadas. De acordo com um dos professores entrevistados em Bubaque, durante as formações de capacitação, são obrigados a produzir textos que depois são avaliados, tendo em vista a grafia preestabelecida. De igual modo, durante a formação de professores indígenas são produzidos textos em línguas nativas.

Assim, é preciso haver uma convenção de língua Guarani escrita e da língua portuguesa padrão, pois o que ocorre é muito mais uma escrita prática do que uma convenção ou normatização da língua (KNAPP, 2016 p. 225). A normatização ou convenção da escrita da língua Guarani deve ser realizada respeitando suas variedades, o que pode ser conseguido com a elaboração de listas de vocabulários, ou seja, de listas lexicais com desenhos e traduções. (KNAPP, 2016).

Em Guiné-Bissau, a grafia adotada para o Projeto das Escolas Bilíngues nas Ilhas Bijagós (PAEBB) inclui parte da grafia apresentada pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto, em 1987, nas “Propostas de Uniformização da Escrita em Crioulo”, as quais organizaram alguns princípios indispensáveis para uma maior atenção ao ambiente linguístico da Guiné-Bissau (SCANTAMBURLO, 2017).

O crioulo guineense tem sua base lexical no português, ou seja, o grosso número de palavras do crioulo é de origem portuguesa. Para definir sua grafia, é preciso seguir dois princípios: primeiro, o “*princípio de não contradição*”, segundo o qual “cada fonema comum ou equivalente à língua portuguesa e crioulo guineense deve ser representado pelo mesmo signo gráfico”, segundo, o princípio de “*adotar como orientação o Sistema Fonêmico*”, em que “cada fonema (ou som) é representado por um único signo gráfico, composto por uma ou duas letras do alfabeto” (SCANTAMBURLO, 2017, p. 01).

Desse modo, surgiram os primeiros vocabulários da língua Guarani e, de igual modo, surgiu o primeiro dicionário de ensino bilíngue do crioulo guineense, registrando os resultados dos esforços realizados tanto no Brasil quanto na Guiné-Bissau para padronizar os registros escritos das línguas indígenas e do crioulo, respectivamente.

Conclusão

Se o bilinguismo é encarado como um fenômeno complexo e em constante mutação, a educação bilíngue pode ser considerada múltipla, dependendo do contexto em que se baseia. Esse tipo de educação deve respeitar os princípios que protegem a identidade cultural dos indivíduos nela contemplados.

A educação bilíngue muitas vezes é entendida como a introdução de uma língua. Contudo, é mais que isso, pois, na verdade, exige implementação e desenvolvimento de práticas linguísticas diversificadas em diferentes contextos sociais. O professor deve,

portanto, ser preparado para lidar com um sistema flexível em que são incluídas uma ou duas línguas que participam em educação bilíngue simultaneamente e de forma variada, projetada em nível de competência pedagógica e linguística, incluindo as experiências de muitas culturas.

O resultado da pesquisa mostra que a formação dos professores de educação bilíngue permite-lhes exercer de forma eficiente o trabalho docente. Nas entrevistas realizadas com professores de educação bilíngue em Bubaque, ao questioná-los sobre a formação que receberam para trabalhar com bilinguismo na escola, as respostas foram unânimes em declarar que nunca tiveram uma formação diplomada. De igual modo, ressaltaram que precisam de formação para lidar com questões culturais e linguísticas dos alunos nas salas de aulas. Da mesma forma, quando responderam à pergunta sobre as dificuldades que mais enfrentam no ensino da leitura e da escrita em suas práticas docentes, todos destacaram a importância de saber utilizar as línguas locais para fazer os alunos compreenderem os conteúdos abordados.

No que tange à harmonização da grafia e da ortografia do crioulo, os professores informaram que nos seminários de formação, entre outros exercícios, há a produção escrita dos textos que são posteriormente avaliados.

A conclusão a que se chega nesta análise permite perceber que a falta de formação dos docentes para lidar com as questões culturais, as práticas linguísticas e a necessidade de harmonização da grafia das línguas maternas (indígenas/crioulo) têm sido assinaladas como o epicentro dos problemas da educação bilíngue.

Este trabalho permitiu também efetuar uma análise da política linguística de inclusão que influenciou a alteração dos cursos de formação de professores de educação bilíngue. O importante nesse percurso é ver, pensar e analisar aspectos que valorizam a diversidade e a diferença. Os resultados atingidos mostram que o Brasil e a Guiné-Bissau têm alguns aspectos em comum no que se refere à educação bilíngue. Em ambos, a formação discute questões referentes ao estabelecimento de alfabetos e de ortografias, com posições sobre adaptações e ajustes no sistema de escrita de línguas indígenas no caso do Brasil, e do crioulo, no caso da Guiné-Bissau. Além disso, a ação de formação de professores visa prepará-los para uma realidade muito mais complexa e inserida dentro do contexto sociolinguístico atual.

Referências

Antunes, Claudia Pereira; Bergamaschi, Maria. Formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 107-131, dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 1 e 3. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

BRASIL. Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910. CREA o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e a prova o respectivo regulamento. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jun. 1910. Seção 1. p. 4788.

BRASIL, *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: agosto, 2017

COUTO, Hildo Honório do. Política e Planejamento linguístico na Guiné-Bissau e Amílcar Cabral, a Questão da Língua (p. 47-61). Papia, Revista de Crioulos de base Ibérica, Vol. 1, Nº 1, 1990.

KNAPP, Cássio. O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowáde MS. Grande Dourados: (UFGD). Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Federal da Grande Dourados, 2016.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Melhoria de qualificação dos professores e implantação de gestão de resultados de aprendizagem na Guiné-Bissau. Bissau, 2009-2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/brochurerealizacoesprojectorecomendacoes.pdf>. Acesso em: 13 julho, 2017.

SCANTAMBURLO, Luigi. O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilíngue crioulo-português guineense. 2013. Tese (Doutorado em Linguística, Lexicologia e Tecnologia) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

SCANTAMBURLO, Luigi. *O Alfabeto do Dicionário bilíngue: o projeto ensino bilíngue nas ilhas Bijagós e em Catió*. Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós. Bubaque, 2017.

SCANTAMBURLO, Luigi. *Apontamento para o uso do bilinguismo no PAEBB*. Bubaque, 3 jul. 2007. Disponível em: < <http://faspebi.com/oquesignifica.html> >. Acesso em: julho, 2016.

SEIXAS, Ricardo; SILVEIRA PORTO, Maria do Rosário (Orgs.). *Metamorfopsia da Educação: Hiatos de uma aprendizagem real* (Coleção Similis). São Paulo: Zouk, 2002.

13 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES: OS PROFESSORES ENQUANTO SUJEITOS DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

COELHO, Jaira⁴⁰

CAETANO, Maria Raquel⁴¹

OLIVEIRA, Gabriel Moraes de⁴²

RESUMO: O presente artigo tem origem em uma pesquisa cujos resultados são parciais e tem como objetivo refletir sobre as relações que se estabelecem entre os saberes docentes e a constituição do ser professor da educação básica, técnica, profissional e tecnológica. A pesquisa realizada se caracteriza como qualitativa e o levantamento de dados realizado através de entrevistas semi-estruturadas com os docentes. Os dados serão interpretados a partir da análise de conteúdos (BARDIN,2009). Com essa pesquisa espera-se contribuir para a formação de professores da educação básica, profissional e tecnológica dos Institutos Federais de Educação.

Palavras-Chave: Saberes Docentes; Formação de Professores; Educação Profissional.

Introdução

O artigo apresenta resultados parciais da pesquisa que investiga os desafios e as possibilidades da constituição do ser professor na educação profissional e tecnológica e envolve professores de diversas áreas do conhecimento que ingressaram no IFSUL-Campus Charqueadas entre os anos de 2015 e 2016 e que não escolheram a docência como primeira opção no ensino superior. Nesse sentido, faz-se necessário investigar quais os saberes os professores mobilizam na constituição do ser um professor da educação profissional.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa e o levantamento de dados realizado através de entrevistas semi-estruturadas com os docentes. Os dados serão interpretados a partir da análise de conteúdos (BARDIN,2009).

Considerando as especificidades docentes dos profissionais que atuam nos Institutos Federais, oriundos de diferentes áreas/formações, partimos do pressuposto que a formação pedagógica abrange uma totalidade de processos educativos que contribuem

⁴⁰ Professora no IFSUL, Campus Charqueadas.jairacoelho14@hotmail.com

⁴¹ Professora no IFSUL, Campus Charqueadas.caetanoraquel2013@gmail.com

⁴² Acadêmico do Curso de TSI no IFSUL, Campus Charqueadas e bolsista do CNPQ.gabrielMDO@live.com

para a construção da identidade destes professores. Desta forma, nosso objetivo, neste artigo, é refletir sobre as relações que se estabelecem entre os saberes docentes e a constituição do ser professor da educação básica, técnica, profissional e tecnológica.

Os saberes da docência

Atualmente ganham força os estudos sobre a formação dos professores e os saberes da docência na educação profissional, haja visto que não existem políticas de formação para essa modalidade de ensino. Conforme estudos realizados, é visão corrente da parte do professor do ensino técnico e profissional e no interior da própria área, de que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar. O professor do ensino técnico e profissional não é concebido como um profissional da área da educação, mas sim como um profissional de outra área e que nela também leciona (GARIGLIO; BURNIER, 2014).

Cabe destacar o status particular que os professores conferem aos saberes experienciais, uma vez que estes profissionais estão, direta ou indiretamente, em processo de autoformação, de reelaboração de saberes adquiridos em confronto com a sua prática vivenciada no cotidiano da escola, no convívio com outros saberes, ou seja, na construção dos saberes docentes no próprio decorrer da carreira profissional. Como afirma Tardif (2002) “formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois pólos complementares e inseparáveis. Neste sentido, “o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes”. Mas, como lembra a autora, sobre os saberes docentes, trata-se de “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (2002, p.36).

Os **saberes profissionais**, segundo a autora citada anteriormente, é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. São saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores e que por vezes encontra-se distante do meio escolar. Com efeito, é sobretudo no decorrer da formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. Estes conhecimentos são incorporados na prática do professor. Prática esta, que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de saberes pedagógicos. Como esclarece Tardif (2002),

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrina ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. [...] Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. (TARDIF, 2002, p. 37).

Para a autora, estes saberes se articulam com os das ciências da educação, tornando até mesmo difícil distingui-los, na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados das pesquisas às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente”.

Já os **saberes disciplinares** são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, de que dispõe nossa sociedade, sob a forma de disciplinas, tais como matemática, história, literatura, etc. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Também, por **saberes curriculares**, a autora aponta que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados, definidos e selecionados como modelo de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. São os programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

Por último, Tardif aponta a definição de **saberes experienciais**, dos quais nos detemos em nossa análise, uma vez que se trata do exercício das funções e da prática profissional docente, onde se desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio em que desenvolve suas atividades. Como afirma a autora “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (2002, p.39). Por *habitus* entenda-se “certas disposições adquiridas na e pela prática real. Segundo Tardif (2002)

Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2002, p.49).

Assim como Maurice Tardif, outros autores discutem a questão dos saberes docentes, como Pimenta & Severino (2009) que tratam mais especificamente de quais

seriam estes saberes da docência. Em suas obras, os autores apontam que os saberes da docência apresentam-se organizados em quatro conjuntos: 1. Conteúdos das diversas áreas do saber; 2. Conteúdos didático-pedagógicos; 3. Conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos; 4. Conteúdos relacionados à sensibilidade humana. Este último conjunto de saberes nos parece diretamente relacionado ao conhecimento experiencial que à luz dos saberes da Pedagogia oferece a possibilidade de encarar as situações ambíguas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares, os quais são apontados pelos autores.

Cabe destacar que a atividade docente não ocorre de forma isolada. Ela é realizada numa rede de interações, em meio a diversidade de concepções, sentimentos, atitudes. Além disso é preciso considerar os diversos canais de mediação como discursos, instrumentos de poder como o currículo, nem sempre exposto claramente, ou até mesmo relações de poder que impõe normas, obrigações aos professores. Neste sentido, os saberes experienciais surgem da prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso significa dizer, nas palavras de Tardif (Idem, p.52) que os saberes subjetivos acumulados na carreira do professor não estão desvinculados das relações entre pares. É, segundo este autor, “através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade”.

Neste sentido, é preciso que haja uma integração entre os diversos conhecimentos e que se fortaleça, sobretudo na educação profissional, as relações entre os diversos saberes culturais, científicos e tecnológicos. Como aponta Klug e Pinto (2015) pressupondo uma formação integralizadora dos conhecimentos da pedagogia, da didática e dos conhecimentos específicos da área disciplinar de forma processual, dinâmica, contextualizada, crítica e não restrita a disciplinas isoladas .

Conforme Pinto (2010, p.113) “a ação pedagógica pode até começar pelo espontaneísmo, mas logo se impõe a necessidade de refletirmos sobre essa ação e já estaria nesse fator uma molapropulsora para a formulação teórica”. A autora aponta para a reflexão como algo fundamental nas práticas pedagógicas em sala de aula. Os docentes precisam ser mais do que meros transmissores para se verem como produtores do saber, porque são profissionais que lidam com as mais variadas situações e adquirem ao longo da carreira habilidades para enfrentar os problemas do cotidiano da sala de

aula. Mas, para isso é preciso que os saberes experienciais sejam reconhecidos a partir do momento que professores manifestem suas próprias ideias acerca dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, acerca da sua própria formação profissional para atuar nos Institutos Federais.

Nóvoa (2001) complementa esta ideia tratando das competências necessárias para a prática do professor, afirmando que o professor é um organizador de aprendizagens. Num segundo nível de competências, o autor enfatiza a compreensão do conhecimento. Ou seja, “não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpor a situação didática em sala de aula. (NÓVOA, 2001, s/p).

Por isso, a importância de se pensar a formação numa perspectiva que vá além da acadêmica, envolvendo aspectos da formação pessoal, profissional e da própria forma de organização da profissão docente. Faz-se necessário pensar sobre os saberes pedagógicos e seus elementos constituintes, para que se possa compreender e agir na realidade concreta do espaço de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que este espaço/tempo é experiência para a reelaboração destes mesmos saberes numa contínua construção.

Destaca-se a formação dos professores que atuam nos Institutos Federais de Educação e Tecnologia com o questionamento sobre os saberes que esses professores utilizam no seu fazer cotidiano e a forma como eles vão se constituindo na relação da prática profissional e das experiências ao longo de sua vida. A dimensão que os saberes docentes abrangem é ampla e diversificada. Cada professor trabalha com saberes úteis para o seu trabalho, podendo mudá-los ou ajustá-los, conforme a necessidade.

Entretanto, esse exercício de escolha de saberes pode ser muito solitário, pois nem sempre há espaços para que os docentes “troquem” conhecimentos e informações sobre o seu cotidiano, dificultando que haja uma sociabilização das experiências, que colaboraria para um processo de autoformação professoral. É preciso, como constata Pinto (2010, p.116) “garantir visibilidade para esses sujeitos se mostrarem, falarem de si é contribuir para transformar essa ação em um ato reflexivo”. Ao relacionar teoria e prática com os saberes da experiência, os docentes acumulam conhecimentos que orientam suas práticas pedagógicas e a construção da sua identidade profissional. Neste sentido, é preciso pensar que o professor só se constitui plenamente na sua relação com

o outro, na reflexão com seus pares, na interação com seus alunos, no confronto das suas convicções, ou seja, na sua práxis pedagógica.

Os Institutos Federais de Educação e Tecnologia

Os Institutos Federais são uma novidade na educação brasileira pois surgem assumindo forma heterogênea entre universidade e Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica). Além de serem instituições de educação superior, são também de educação básica e, principalmente, profissional, assumindo características pluricurriculares e multicâmpus. Destacam-se a formação profissional, as práticas tecnológicas e a inserção territorial como os principais aspectos que definem sua existência. Apesar dessas instituições não terem tanta experiência no ensino de níveis diferentes de educação, os IFs apresentam características que podem qualificá-los nesse âmbito, como, por exemplo, a verticalização do ensino aliada à proposta de ensino, pesquisa e extensão.

Os IFs ofertam cursos em várias esferas de formação - básica, técnica e superior -podendo, ainda, disponibilizar a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. São diferentes níveis e modalidades de educação atendidos por uma mesma instituição, o que a torna singular, já que não é comum ter uma única instituição com atuação em mais de um nível de ensino. Esse é um dos aspectos a ressaltar, pois a organização pedagógica verticalizada pode permitir um diferente percurso de formação, dando ao sujeito a oportunidade de qualificar-se, profissionalizar-se e especializar-se. Além disso, o convívio com diferentes níveis de ensino, entre os alunos e professores, podem tornar as experiências ainda mais ricas e plurais(CAETANO,2015). O crescimento e expansão dos IFs são marcantes no território brasileiro. Até o ano de 2016 o país contava com 1,9 milhões⁴³ de matrículas na educação profissional.

⁴³Inclui curso técnico concomitantes e subsequentes, integrado ao ensino médio regular, normal/magistério, integrado à EJA de níveis fundamental e médio, Projovem Urbano e FIC fundamental, médio e concomitante.

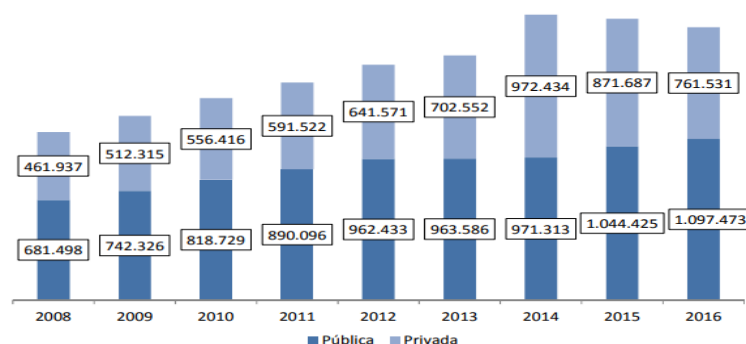


Figura 1 - Gráfico da relação de alunos de instituição pública e privada.

Conforme o gráfico apresentado anteriormente, no ano de 2016 as matrículas realizadas em instituição pública somavam 1.097.473 e em instituição privada o total de 761.531. São 428.974 matrículas de ensino médio integrado com educação profissional, 102.797 curso normal/magistério. Têm-se 61.256 de matrículas da educação para jovens e adultos (doravante EJA) de nível fundamental com educação profissional integrado e 34.496 de matrículas da EJA de nível médio com educação profissional integrado. Por fim, 1.301.211 matrículas de educação profissional concomitante ou subsequente. A rede federal é composta por 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II, possuem uma média de 71.769 servidores (docentes e técnico-administrativos), segundo o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

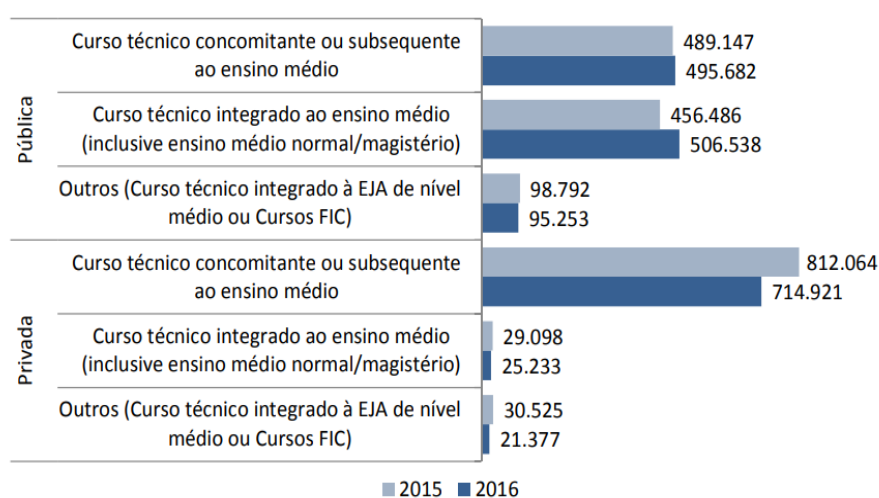


Figura 2 - Gráfico sobre o número de matrículas em modalidades

Cabe ressaltar que com a expansão e interiorização dos Institutos Federais há uma demanda maior de professores em diferentes cursos e regiões do país, assim como demais servidores. Houve até 2016, avanços na educação profissional federal no país. São 644 unidades em 568 municípios no Brasil. Nesse sentido a importância do estudo da constituição da profissionalidade e os saberes dos professores na educação profissional e tecnológica torna-se fundamental para aprofundar os estudos nessa modalidade de ensino.

Metodologia

O presente artigo integra a segunda fase da pesquisa “a constituição do ser professor no IFSUL-Campus Charqueadas ainda em andamento. Nessa segunda fase realizamos entrevistas com professores na qual analisamos através da análise de conteúdos de Bardin. Do ano de 2013 a 2016, ingressaram no IFSUL-Campus Charqueadas, trinta professores titulares. Destes, dezessete professores titulares são da área técnica, ou seja, Informação e Comunicação, Produção Industrial e Controle de Processos Industriais. São oriundos dos cursos de Engenharia e suas habilitações e Ciências da Computação pela UFRGS, PUC-RS e IFSUL instituições predominantes na formação dos docentes. Analisamos quatro entrevistas realizadas com três professores da área de mecânica e um professor da área de informática que lecionam no ensino médio, PROEJA e ensino superior. Dois professores tem sua origem em empresas privadas, um ingressou sem experiência e o outro tem experiência em pesquisa. Dois professores anterior ao concurso no IFSUL tiveram experiência como professor substituto em outros IFs.

Os saberes da docência e a constituição do ser professor

O saber docente é um saber plural, formado por saberes provenientes de diversas fontes, tais como os saberes pessoais dos professores provenientes da formação escolar anterior e da formação profissional para o magistério, os dos programas e livros utilizados no trabalho e os de sua própria experiência na sala de aula e na escola, enfim os saberes têm fonte social (TARDIF, 2002). Como aponta o autor,

[...] os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles [...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação . (*Idem*, 2002, p. 214-215).

Uma das questões que este artigo aborda está relacionada ao processo de se tornar professor na educação profissional. Em relação aos professores sujeitos da pesquisa, destaca-se que a docência encontrou o profissional, pelas experiências anteriores ou pela oportunidade que surgiu após a formação, “meio por acaso” como se ouviu dos professores: “a docência esteve no caminho mais curto para o que pretende como projeto de vida”, ou ainda, “não pensava em ser professor”, mas a partir da “experiência na universidade comecei a gostar, tendo como referência minha orientadora”. Conforme esse professor expressa: “ingressei no mestrado já pensando nessa carreira mais de pesquisador-professor e comecei a me dedicar para isso aí.”. Sobre o significado de ser professor, diferentes respostas foram obtidas,

Ser professor é ter autonomia para trabalhar, ajudar colegas, alunos “eu acho que a gente, quando tá como professor, a gente não tá só pra ensinar e a gente tá pra aprender e eu tenho muita coisa a aprender com meu aluno... [...] eu acho que o papel do professor de tentar conduzir não no sentido técnico, mas no sentido de emocional, no sentido de ‘olha, eu tô aqui’, não de um professor mas de um amigo que tá te ajudando a aprender alguma coisa, a um companheiro”.

Também aparece a figura do orientador, tutor pela justificativa de que boa parte do conhecimento está na internet. É importante dizer como pesquisar e qual conhecimento é mais importante do que é pesquisado. Lançar desafios foi outra questão considerada fundamental já que é necessário o professor fazer o aluno pensar. Para um dos professores a palavra seria um tutor, um orientador. “Mais um orientador, um tutor do que aquele cara que disciplina, que leva à risca o conhecimento como fixo, estático.”

Com relação aos conhecimentos e saberes docentes necessários a um professor é preciso aprender a ouvir e ter paciência, diálogo, porque conhecimento técnico não depende muito de professor. Manter-se atualizado e ter habilidades em lidar com a turma com todas as diversidades é outro saber importante destacado por um dos professores. Apresentar conhecimento da sua área e relacionar-se com diferentes pessoas.

Sobre os desafios do ser professor, o principal é “manter os alunos motivados, manter a atenção dos alunos”. Concordamos com Nóvoa (1995, p. 36) que “o professor encontra-se num processo de redefinição e diversificação das suas funções, sendo chamado a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re)invenção da profissão professor”. Papéis que vão se modificando ao longo da história, aparecem novos elementos que são necessários à docência na atualidade e que precisam ser pensados e repensados.

Sobre o caminho de aprendizagem de como ser professor, a maioria das respostas apontou que foi através da experiência, entre tentativas de erros e acertos. A experiência anterior em liderar equipes foi importante para um dos professores, lidar com conflitos. Outro professor diz que a partir da família, pois os pais eram professores e ele desde muito pequeno conviveu com esse ambiente e teve apoio dos pais quando fez a opção pela docência. Para um dos professores entrevistado, um dos elementos citados foi fugir dos slides, do eu ensino, tu escuta e partir para a ação. “Sair da costumeira forma de ensinar e avaliar”. A prática também é citada como fundamental e como organizar aulas diferentes das atuais.

Há algumas dificuldades apontadas pelos professores como, por exemplo, lidar com adolescentes, manter a atenção, fazer com que os alunos sintam-se motivados para aprender. Outras dificuldades dizem respeito a própria dimensão pedagógica de como planejar, como avaliar para diferentes públicos e estabelecer relações com as demais disciplinas. Uma dificuldade particular de um professor é a vergonha de falar em público em função de sua formação, acostumado a trabalhar mais individual.

As facilidades em ser professor também apareceram, como gostar das pessoas, de se relacionar com as pessoas, facilidade em conduzir a aula, transmitir os conteúdos. “Acho que também consigo elaborar o conteúdo com uma certa facilidade e velocidade, então não vejo tanto problema nisso.”

Sobre a formação pedagógica que foi um questionamento aos professores, percebe-se que eles têm uma certa dificuldade em relatar sobre o tema. Como se observa nas palavras de dois entrevistados

- “Olha, eu, eu, na verdade, te confesso que eu ainda estou formando uma opinião a respeito disso, e, desde o momento que eu optei só pela docência. [...]mas eu te confesso que é uma coisa que eu tô lendo muito pra tentar formar uma opinião a respeito. Eu sei que existe uma, é... Eu sei que a gente

aprende uma coisa muito boa, não sei exatamente o que ou como a gente aprende”.

- Desculpa, eu tô sendo bem sincero contigo. Eu não tenho muito conhecimento para emitir uma opinião porque eu não sei exatamente [...]”.

O professor que se denomina engenheiro cita que a formação pedagógica é muito importante principalmente no caso dele que a formação é engenharia, mas não consegue falar muito por não ser sua área, não sabe exatamente o que dizer.

A fragilidade da formação didático-pedagógica é reconhecida pelos professores. Alguns reconhecem que esses saberes seriam fundamentais para seu exercício, entretanto, não sabem dizer como. “Acredito que no meu caso há falta de formação pedagógica, pois a minha formação profissional é engenharia”. Para os professores que integraram a pesquisa, a formação pedagógica contribuiria para a atuação docente, mas não conseguem especificar. O fato de reconhecerem de alguma forma o vácuo na sua formação para a docência encaminha a uma reflexão para as políticas educacionais e institucionais que não valorizam os saberes didático-pedagógicos como fundantes da profissão docente, especialmente na educação profissional e tecnológica pois não há uma política específica para a formação na educação profissional.

Como fatos marcantes na trajetória de ser professor aparecem a própria experiência em ministrar aulas. O professor iniciou “ministrando aulas de uma forma e foi percebendo aos poucos o que poderia ser mudado e como poderia fazer.” O outro ponto foi fazer acordos com a turma. Nota-se também que um dos professores relata a sua própria organização, o planejamento, as atividades direcionadas às reuniões, debates que têm no campus. Como professor “eu consegui me expressar melhor, perder a vergonha de falar. Isso é muito importante pra mim porque eu tinha muita dificuldade de vir a público e falar. Então é isso uma superação.”

Ser professor do Ifsul é uma experiência nova para os professores, porque a docência na educação profissional, especialmente nos Institutos Federais é uma experiência única e singular. Para os professores, eles ainda estão conhecendo esse processo. Quando ser professor implica relações políticas na escola esse passa a ser um aprendizado e um professor chega a dizer que não se sente preparado para essa discussão. Outra questão é a flexibilização do professor para lidar com a diversidade de turmas e alunos. Estão buscando experiência como docentes na prática, um eterno aprendizado de ensino e aprendizagem. Surge também a ideia de passar um

conhecimento que seja útil ao aluno, bem como valorizar a pessoa que estuda sendo justo com todos.

Sobre a experiência, não há receita pronta, o professor deve se adequar a cada semestre, a cada ano, as experiências novas. Cada período tem novidade e com essas novidades é possível aprender continuamente. Como diz um dos professores “Eu tento sempre estar em contato com o maior número de pessoas possíveis, tentando buscar um pouco de ideia de cada colega pra tentar ir melhorando”.

Destacamos a importância da experiência e prática profissional dos professores no interior do contexto escolar como referência fundamental para a seleção e a produção de seus saberes pedagógicos. Esse contexto informa e forma os professores, de maneira a organizar seu trabalho e os processos de constituição de seus saberes, rotinas e estratégias de ensino. Esses saberes apreendidos e incorporados em contextos situados e singulares de trabalho são definidos como saberes da experiência profissional (TARDIF, 1999; 2002). São saberes fundados no trabalho cotidiano dos educadores e no conhecimento do seu meio. São inventados da experiência e por ela validados e revalidados, incorporando-se à vivência individual e coletiva no cotidiano da docência.

Por outro lado, percebe-se cada vez mais a necessidade de os professores apropriarem e/ou mobilizarem saberes que lhes permitam, conforme apontam Borges e Tardif (2001, p.15) “o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a princípio, mas que demandam soluções”. O professor precisa, ainda, “dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho”.

Neste sentido, a valorização da prática experiencial não minimiza a formação teórica, pois toda prática pedagógica exige uma sólida base teórica que só ganha significação quando está em relação com a realidade da escola. A desarticulação entre teoria e prática constitui-se em um dos entraves da formação docente que se revela na prática pedagógica dos professores, em especial dos que recém chegam às escolas de educação profissional.

Considerações

A formação de professores da educação técnica e profissional apresenta-se no atual contexto histórico, político e social como um tema cujo debate é necessário e urgente.

Considerando os resultados preliminares da pesquisa em curso sobre os saberes docentes e a constituição do professor podemos apresentar que os saberes dos profissionais entrevistados são constituídos basicamente na prática da docência, ou seja, na experiência. Essa experiência se constitui conjunto de conhecimentos, condutas, competências, crenças e valores do seu ofício na escola e na interação com os alunos.

Um dos saberes evidenciados pelos sujeitos pesquisados é o saber disciplinar, aquele formado nas instituições de formação inicial e que compõe as disciplinas que os docentes lecionam, ou seja, o conteúdo em si. Esse saber adquirido na universidade, em cursos de bacharelado, mestrado ou doutorado e que não inclui formação pedagógica. Talvez, por isso, a preocupação com as relações com alunos de diferentes características e níveis de ensino e com a diversidade apresentada em sala de aula.

Podemos dizer até o momento que o professor vai se construindo através dos saberes que vão sendo incorporados na interação com os alunos, com colegas mais experientes e especialmente na prática cotidiana.

Referências

CAETANO, Maria Raquel. Pós graduação, aqui também tem. Entrevista a Gislane Gomes. Revista Posteiro, IFSUL.2015.

GARIGLIO. José Angelo; BURNIER. Suzana Lana. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. Cadernos de Pesquisa, vol.44, no.154 .São Paulo Oct..Dec. 2014.

KLUG, Aline Quandt e PINTO, Maria das Graças C. da S. Medeiros Gonçalves. Formação pedagógica na formação de professores: de quê estamos falando? XII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores, Complexidade e Trabalho Docente. PUCPR, 2015.

NÓVOA, Antonio. O professor pesquisador e reflexivo. [Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro, TV Escola em 2001]. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/serie/salto/entrevista/antonio-novoa>>. Acesso em: 20 set 2017.

PIMENTA, Selma Garrido MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia? Uma reflexão sobre docência e saberes. *Revista Metalinguagens*. n.3.mai 2015, p.135-156.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação Profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

14 FORMAÇÃO POLÍTICA DAS CRIANÇAS: DO RETROCESSO DA REALIDADE BRASILEIRA ATUAL À UTOPIA POSSÍVEL

MÜLLER, Verônica Regina⁴⁴

RODRIGUES, Patrícia Cruzelino⁴⁵

LABIGALINI, Ana Paula Vila⁴⁶

RESUMO: Este texto expressa a inconformidade das autoras com o momento político da atualidade brasileira que destrói direitos conquistados, entre eles, o da livre expressão da criança. Discute o movimento histórico do entendimento de criança que vinha de ser menor delinquente, passando a ser considerada de forma justa como sujeito de direitos na década de 90, e sendo preconizada no governo ilegítimo de Temer como um ser neutro. Apresenta-se finalmente a criança como sujeito político e com direito à educação social no modo de oportunidade para um mais amplo desenvolvimento infantil. Corroborar a possibilidade da formação política na infância enquanto um direito e um meio para a participação das crianças em defesa da justiça e direitos humanos e para a construção do mundo melhor.

Palavras-Chaves: Educação; Educação Social; Formação Política; Crianças.

Introdução

A leitura destas páginas leva ao encontro de uma breve situação histórica sobre a concepção de infância na lei e na política governamental brasileira no século 20. Passamos do Código de Menores de 1927, ao outro de 1979, depois ao Estatuto da Criança e do Adolescente da década de 90, e à criança ensejada pelo Movimento Brasil Livre, por meio da tentativa de legalização do Projeto Escola Sem Partido. O contraponto de nossa autoria e que tem sustentado a prática desenvolvida por nós é a consideração ontológica de que a criança é um ser político e daí decorre o direito a ser educada em política em todos os modos de educação, nomeadamente, a educação social.

⁴⁴ Doutora, Líder do Grupo Infância, Adolescência e Juventude do Cnpq, Professora Titular da Universidade Estadual de Maringá, Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM-Mestrado e Doutorado e Coordenadora do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente/UEM; vermuller@gmail.com

⁴⁵ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá; patricia.cruzelino@hotmail.com

⁴⁶ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, avilalabigalini@gmail.com

Do delinquente ao sujeito de Direitos

O Brasil foi um dos primeiros países ocidentais democráticos a instituir legislação especial sobre os direitos das crianças, há quase três décadas. Criado para garantir direitos da criança e adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) é resultado da aprovação do Artigo 227 da Constituição Democrática (BRASIL, 1988), no qual está garantida a prioridade absoluta desta população. O ECA⁴⁷ de partida deixa explícito que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, Art.3º).

Ainda que pareça estranho, é isso mesmo: a lei teve que garantir que criança tem os mesmos direitos que qualquer humano. Além de vir sendo diferenciada por sua idade, também havia legalmente a discriminação pela classe social. Até 1989 existia uma lei, o Código de Menores⁴⁸, que distinguia crianças pobres das demais e lhes designava a priori uma consideração como marginais e delinquentes. Estava diretamente ligado ao Ministério da Justiça, o que não acontecia para as outras crianças, as entendidas como normais- para estas existiam as leis da educação e todas as demais. Determinava:

Art. 1º: O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste (BRASIL, 1927, Art. 1º).

Na classificação encontram-se previstas as crianças pequenas e os expostos. Eles podiam ser vadios e passíveis de recolhimento e determinação de pena se, sem haver cometido delito, fossem encontrados pela rua.

Art. 28. São vadios os menores que:

⁴⁷Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei N.º 8.069 de 13 de julho de 1990.

⁴⁸Instituído na forma da Lei N.º 17.943-A de 12 de outubro de 1927 e revogado pela Lei N.º 6.697 de 10 de outubro de 1979.

a) vivem em casa dos pais ou tutor ou guarda, porém, se mostram refratários a receber instrução ou entregar-se a trabalho sério e útil, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros públicos;

b) [...] são encontrados habitualmente a vagar pelas ruas ou logradouros públicos, sem que tenham meio de vida regular, ou tirando seus recursos de ocupação imoral ou proibida.

Art. 29. São mendigos os menores que habitualmente pedem esmola para si ou para outrem, ainda que este seja seu pai ou sua mãe, ou pedem donativo sob pretexto de venda ou oferecimento de objetos (BRASIL, 1927, Art. 28º).

A política paternalista das décadas de 30, 40, 50, no contexto do Estado novo, quando vários direitos civis foram conquistados para os trabalhadores, estabeleceu-se como política de padroado para a criança pobre-era punitiva. Ela foi institucionalizada com o primeiro Código de Menores em 1927. Diante das inúmeras constatações de maus tratos, superlotações e outros tantos problemas, consolidou-se nas décadas de 60, 70 e 80 período de ditadura militar, a política higienista para as crianças entendidas como “menores em situação irregular”, agora com um discurso mais enfático na proteção do que na punição, mas dando o mesmo trato às pessoas que tinham infringido a lei e àquelas que eram pobres. O alvo da legislação acabava sendo crianças e adolescentes pobres, negros, de baixa ou nenhuma escolaridade.

Os movimentos sociais no contexto internacional da valorização da infância e no caso do Brasil, no ascendente caminho do fim da ditadura militar com a organização popular e outros poderes circunstancialmente se fortalecendo, conquistam o artigo 227 na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e sua regulamentação em 1990- o ECA.

O Estatuto da Criança e do Adolescente marcou em 1990 um antes e um depois para a vida dos/as brasileiros/as configurando consequências concretas nas políticas públicas, como por exemplo: todas as cidades foram obrigadas a ter um conselho de direitos de crianças e adolescentes (constituído por organizações não governamentais e representantes governamentais) e um conselho tutelar ou mais, dependendo do número de habitantes. Este último sempre composto de cinco integrantes consolida nos 5570 municípios, pelo menos 139.250 adultos que foram eleitos e são pagos para defender a garantia dos direitos infanto-juvenis.

O mesmo Estatuto inovou direcionando a responsabilidade sobre os/as pequenos/as não só para a família:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos

referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, Art. 3º; 4º).

Faz então 27 anos que no Brasil crianças e adolescentes têm direito à “liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990, Art. 15º).

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação;

(BRASIL, 1990, Art. 16, II; VI).

Os direitos sempre são conquistas, frutos de organização política e demandas coletivas insistentemente solicitadas. Na atualidade há quem queira ferir o ECA com uma proposta de educação como mostra a seguir, desprezando direitos duramente conseguidos.

Do sujeito de direitos ao sujeito neutro

O atual contexto político do Brasil pode ser ilustrado pelo conteúdo que traz a Nota Pública de Defesa da Autonomia das Universidades emitida no dia 21 de setembro de 2017, rejeitando as medidas legislativas que estão sendo tomadas,

[...] como a Emenda Constitucional N. 95/2016 que congelou os gastos públicos; as Leis 13.467/2017 (que altera a CLT) e 13.429/2017 (terceirização e trabalho temporário); a Lei 13.365/2017 (Pré-sal); a Lei 13.415/2017, que reforma o Ensino Médio; o processo de elaboração, discussão, aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); os cortes orçamentários nas áreas de Ciência e Tecnologia; os ajustes na programação fiscal de 2017-2018, que prevê a eliminação de milhares de vagas no serviço público e a reestruturação das carreiras do executivo federal; e a proposta de reforma da previdência, em discussão no Congresso Nacional, vêm impactando gravemente os sistemas de Educação, Ciência e Tecnologia, Saúde, Esporte, Lazer, Cultura, em claro ataque ao que foi minimamente estruturado nos últimos anos; 3. A ingerência de setores privatistas na Educação, com alterações no Conselho Nacional de Educação (CNE), no Fórum Nacional de Educação, vêm comprometendo as metas

previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) e propondo ingerências na autonomia das universidades, assim como no perfil da formação dos professores, o que nos leva a construir coletivamente um posicionamento para resistir a esta tendência ao rebaixamento nas condições de trabalho, na formação inicial e continuada de professores, nas carreiras e salários, nos direitos ao trabalho, à previdência, à saúde e assistência, que implicarão em retrocessos sociais importantes em nosso país (CBCE, 21 de setembro de 2017).

Em meio ao cenário preocupante e inadmissível, cresce, de alguma forma, o poder do Movimento Brasil Livre-MBL, apoiado por setores da igreja evangélica e de defensores de ideias reacionárias como, por exemplo, a de que família se constitui de homem, mulher e filho, e de que sua existência se justifica pela reprodução. Vem se instalando estrategicamente com o apoio a candidatos em centros universitários estudantis, eleições de vereadores, deputados e senadores. Em suas propostas educativas, propõe mudanças na educação brasileira, em seu conjunto intituladas de “Escola Sem Partido”.

Na visão geral de intelectuais e analistas críticos do campo educacional o projeto “Escola Sem Partido” é uma ideologia surgida após a instauração do regime político democrático e que adquiriu força maior depois do golpe do governo Temer em 2015, apoiado por setores corruptos dos poderes legislativo, executivo, judiciário, governos estrangeiros, e empresas nacionais e internacionais, bem como setores de igrejas.

A expansão desta proposta é substanciada pelo propósito político da chegada da Direita novamente aos governos, já seja de maneira impositiva, ou sob uso de estratégias reacionárias de destituição de direitos humanos e sociais, nomeadamente, direitos de liberdade de expressão e opinião acerca das diversidades políticas, ideológicas, étnicas, de crenças, de identidades de gêneros, entre outras manifestações.

Nesse contexto, tramita no poder legislativo o Projeto de Lei Nacional N.º 867/2105 que dispõe sobre a inclusão do “Programa Escola Sem Partido” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴⁹. Nesta LDB atualmente a educação é definida como:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996. Art. 1º).

⁴⁹Lei N.º 9.694 de 20 de dezembro de 1996.

Entre outros princípios o projeto de lei N.º 867/2015 quer estabelecer que a educação nacional (da qual interpretamos também a educação social enquanto área de pertencimento do campo educativo) “atenderá” ao princípio da “neutralidade política” e da mesma forma haverá “reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado” (BRASIL, PL867/2015, Art. 2º, V).

Examinado em Frigotto (2016) entende-se que a centralidade ideológica do projeto é a busca pela consolidação da educação que seja posta sob a perspectiva de uma única visão de mundo e sociedade em que os interesses dominantes e da cultura política neoliberal sejam hegemonizados. Uma das teses percebidas deste autor conjuga-se na ideia do controle e ou da perda da autonomia político-pedagógica da ação docente. Percebe-se ainda uma tentativa de apropriação da prática educativa como mecanismo ideológico de opressão da liberdade política em pleno Estado democrático de direitos.

Recorremos à teoria Freireana que conceitua educação como uma prática social essencialmente cultural e política. Nestes termos, educar não pode ser compreendido como o mesmo que instruir. A instrução não é capaz de acessar a integralidade e profundidade da formação humana dos sujeitos, caracterizando-se pela transferência de informações momentâneas, por vezes fragmentadas, ainda que recorrentemente utilizada como um recurso pedagógico complementar. A educação, por outro lado, do modo como concebemos, se efetiva além da escola e dos conteúdos científicos, no prolongamento da prática político-pedagógica contextualizada historicamente no seu tempo e espaço para a formação e desenvolvimento humano em sua totalidade.

Pesquisas e estudos da área da Sociologia da Infância repercutem a necessidade do rompimento de estereótipos que rotulam as crianças como grupos sociais *a-políticos*, passivas culturalmente nas/das relações de aprendizagens, organização e atuação política. Contudo, a rigor, ao menos no contexto da legislação brasileira, uma das bases da proteção e desenvolvimento humano integral na infância e adolescência deve ser o respeito à criança como sujeito político (BRASIL, 1990, Art. 16).

A criança e adolescente vulnerável concebido no texto do projeto “Escola sem Partido” como sendo a “parte mais fraca na relação de aprendizagem” (BRASIL, PL 867, 2015, Art., 2º, V) é o mesmo sujeito a quem por direito o Estado e governos devem garantir ampla participação nas políticas públicas. O enaltecer desta abordagem de concepção “vulnerável” da infância e adolescência e do não reconhecimento das crianças como sujeitos ativos e participantes no desenvolvimento do conhecimento,

imprime ao processo ensino-aprendizagem um caráter unilateral. A educação é uma prática social relacional das mais importantes da sociedade, e por isso mesmo tornou-se tão ideologicamente visável pelos diversos poderes e estados na realização imperativa dos interesses e estratégias econômico- sociais e políticos dominantes.

A iníqua e perigosa proposta vem enfrentando reações como o movimento Escola Sem Mordaca que prima pela liberdade do conhecimento e da manifestação dos professores. Implica resistir e contra argumentar sobre o conceito de família, o papel da religião na formação da criança, o conceito de moral, o entendimento de respeito nas relações humanas e com todo o mundo. E em todos esses sentidos não cabe a assunção do desenvolvimento de um ser humano que seja neutro, de um professor que ensina neutralmente, um conteúdo que seja neutro. Não resulta casual que queiram agora retirar o título de Patrono da Educação brasileira de Paulo Freire, já que ele foi quem popularizou a seguinte frase: “Não basta saber ler que “Eva viu a uva!”. É preciso compreender qual a posição que Eva no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

Do sujeito neutro ao sujeito político

Aristóteles há mais de dois mil anos já escreveu que o ser humano é um ser político. Amplamente difundido historicamente no campo acadêmico e na política de modo geral, o argumento de que o “homem” é um ser político por natureza, é uma ideia contraditória quando estudada em consideração à concepção e defesa pela formação e participação cultural e política na infância (RODRIGUES, 2014).

As *crianças políticas* da contemporaneidade (MULLER et al, 2015) devem ser compreendidas e respeitadas como sujeitos de direito à formação política o que essencialmente significa dizer que os processos de ensino-aprendizagem para o conhecimento da política e do poder político devam fazer parte do cotidiano educativo de meninos e meninas em todas as idades. Definitivamente o conhecimento do mundo conceitual e prático da política deve ser algo apreendido, isso é, ensinado às crianças.

No Projeto de Extensão “Brincadeiras com Meninos e Meninas de e nas Ruas” da Universidade Estadual de Maringá, há 20 anos que desenvolvemos práticas de formação política com crianças. Em 1999, por exemplo, durante o segundo ano da atuação continuada do projeto (todo sábado à tarde por cerca de oito anos) houve a luta

das educadoras de meninos e meninas para que se efetivasse o direito de brincarem protegidos do sol e chuva forte, e tendo água e banheiros disponíveis. A partir disso, durante a roda da conversa mediada pelo aprendizado do ECA as crianças identificaram que o pátio da escola (pública e única do bairro) seria o único que poderia ser utilizado para as atividades do projeto, que, na ocasião, eram realizadas na rua.

Após muitas discussões e propostas as crianças decidiram então que o melhor a fazer para resolver o problema seria irem juntas conversar pessoalmente com a direção da escola, já que praticamente todas estudavam lá, de segunda à sexta-feira. A ideia era solicitar que os portões da escola ficassem abertos aos sábados a tarde para que em casos de necessidades houvesse a entrada autorizada do pessoal das brincadeiras. Ocorrida a primeira conversa das crianças e educadoras com a direção, o encaminhamento foi que a escola levaria a solicitação à secretária municipal da educação. Poucas semanas após a iniciativa das crianças, fora iniciada a construção de uma cerca de arame que limitava de fora a fora o acesso direto de toda a comunidade (e o das crianças) ao espaço escolar, o que impactou negativamente a todos.

Asseguradas pelo conhecimento dos seus direitos aprendidos no ECA as próprias crianças e adolescentes decidiram mobilizar suas famílias e lideranças comunitárias do bairro para a questão. Sensibilizadas, um grupo de mães e lideranças femininas do bairro resolveu que também deviam ir falar com a direção, e depois com a secretária municipal da educação, e outras autoridades públicas. Assumida pela comunidade, a luta das crianças pelo direito de brincar resultou tempo depois na primeira entrada do projeto Brincadeiras na escola, o que seguiu acontecendo ininterruptamente pelos vários anos seguintes.

A promoção da educação para a formação política no contexto educativo formal e na educação social, diferente do que é concebido como base ideológica do citado projeto da Escola Sem Partido, reside no entendimento do direito que esses sujeitos dispõem a formação e informação para a participação e interferência ativa e com conhecimento da/na vida política da sociedade.

É direito do cidadão, da cidadã de qualquer idade o acesso às práticas educativas para promoção, estímulo e potencialização (dentro e para além das escolas) da formação humana política, para a reflexão contextualizada e participante ativa na sociedade, pois tais saberes são essenciais para o desenvolvimento do que há de humano em nós. A educação ofertada de maneira ampla é, portanto, além de um direito, uma necessidade.

A escola e outros modos de educação devem existir e persistir na sua força potencial para a transformação da sociedade pela consciência crítica e seus desdobramentos.

A educação social é uma forma de educação, complementar a escolar que pode,

[...] propiciar a todo e qualquer sujeito o acesso aos conteúdos culturais e políticos da comunidade e da sociedade em geral, através da mediação pedagógica no empenho pela geração de ambientes educativos tendentes à participação ativa dos sujeitos, na direção da construção de uma sociedade cada vez mais democrática, justa e igualitária (PCA, 2013).

É papel da educação social a promoção do conhecimento cultural dos direitos humanos, bem como de conteúdos conceituais e vivências participativas democráticas fundamentais aos processos de participação política de crianças. Portanto, a formação política das crianças é um meio para a manifestação e organização das lutas políticas da infância e para a defesa da cidadania e da justiça social.

Em Tom de Fim, Tem Dó

O contexto brasileiro está de dar *dó*, porque estamos em *ré*, retrocedendo ora à Idade Média, ora a décadas atrás. Mas com as crianças somos *sol*, sempre luz a nos inspirar e renovar a convicção de que sim somos seres inacabados, eternos aprendizes, portanto, a esperança existe porque há sempre o novo mesmo ou o novo revisitado. O *lá* compõe nossa sinfonia pois se não sabemos onde é, estamos em processo de busca e chegamos a ele pelo *fa* de *fazer*. Com as crianças temos que respeitar sua fantasia, sua linguagem, suas ideias, seus sentimentos, sua curiosidade, suas necessidades. Responsabilizar-nos no dever de educá-las em seu direito a serem educadas.

Defendemos a existência da política da educação brasileira que contemple o sistema escolar e o sistema da educação social com diretrizes político-pedagógicas para o pleno desenvolvimento humano. Significa considerar a natureza política da pessoa e a necessidade de desenvolvimento de tal potencialidade. Essa consideração nos situa ontológica e criticamente contrárias ao que significa o compromisso político-pedagógico dos/as educadores/as sociais no Projeto de Lei N.º 867 de 2015.

De nossa perspectiva teórica o processo de formação humana e cultural não é possível com neutralidade política. A educação, como fundamenta Paulo Freire, é processo formativo crítico pelo qual educadores/as possibilitam aos sujeitos o exercício

reflexivo e prático para leitura (percepção) e feitura (ação para a manutenção e ou mudança) política do/no mundo. A educação é uma prática essencialmente humana e processo contínuo de formação cultural e política dos sujeitos em todas as idades. É meio na humanização de crianças, adolescentes, homens e mulheres em todas as idades e em busca da humanidade tanto pessoal quanto coletiva (FREIRE, 2000a; 2000b; 2001). É também algo que se dá em designação ao político intrínseco às relações humanas podendo ser tanto para opressão quanto para a libertação política e social dos sujeitos (FREIRE, 2000a; 2000b; 2001).

Consiste, portanto, numa prática social fundamental à formação e participação política dos sujeitos e para a possibilidade crítica de compreensão, conscientização e mudança da realidade e um dos caminhos concebíveis ao exercício, defesa e conquista política dos direitos e às lutas sociais.

No Brasil a garantia da universalização da qualidade da formação humana das crianças através da socialização do conhecimento intelectual, cultural e artístico produzido e acumulado historicamente pela humanidade é, não só um dever do Estado, mas um direito social fundamental das crianças e adolescentes (BRASIL, 1988, Art. 227º; ECA, 1990). A construção da política atual injusta e desigual em outra mais justa e igualitária requer excelência nas condições qualitativas da educação em todas as suas dimensões e níveis. Genuinamente, a educação e a educação social transformadora residem no próprio processo de luta a favor da formação humana e política para a vivência de uma sociedade que seja melhor para todos e todas e especialmente para as crianças.

As crianças são o único grupo geracional que depende de outro grupo para lutar por si. As crianças precisam de adultos sensíveis, informados, formados em direitos humanos e implicados na busca da garantia de direitos humanos, em especial de crianças e adolescentes, para que minimamente existam possibilidades de que se faça justiça para essa população considerada menor. É menor de tamanho, como quer a natureza, mas não pode ser menor na garantia dos direitos, o que podemos construir com nossa cultura, começando cedo, com formação política para as próprias crianças.

Referências

BRASIL. Decreto N.º17.943-A de 12 de Outubro de 1927. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 29 de set. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28set. 2017.

BRASIL. Lei N.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 28set. 2017.

BRASIL. Lei N.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 set. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei n.867 de 2015. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf> Acesso em: 28 ago. 2017.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Nota Pública de Defesa. Assembleia Geral Ordinária, de 21 de setembro de 2017, Goiânia, Goiás. XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Disponível em: <http://www.cbce.org.br> Acesso: 29 set. 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola sem partido: imposição da mordaza aos educadores. In: e-Mosaicos-Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). V. 5, n.9, 2016. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722> >. Acesso em: 30 set. 2017.

MAGER, Miryamet al. Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados. Maringá: Eduem, 2011.

MÜLLER, Verônica Regina. A participação social e a formação política: territórios a desbravar. Lisboa: Jon Etxeberria, 2012a.

MÜLLER, Verônica Regina. História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE ESTUDO, PESQUISA E DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social. Maringá, UEM, 2013.

RODRIGUES. Patrícia Cruzelino. Participação política de meninos e meninas: expedições de experiências e reflexões em curso. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SANTOS, Boaventura Souza. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

15 IMPACTOS PIBIDIANOS NAS PRÁTICAS DOCENTES E NA GESTÃO ESCOLAR

VELEDA, Nicole Zanon⁵⁰

SARTURI, Rosane Carneiro⁵¹

RESUMO: Este trabalho apresenta um recorte de um estudo realizado sobre a repercussão nas práticas docentes das professoras a partir de sua inserção como supervisoras do subprojeto da área da Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Objetivo analisar as influências do PIBID/UFSM na atuação na gestão escolar e nas práticas docentes das professoras supervisoras do subprojeto da área da Pedagogia. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com fonte de dados documentais e questionários realizados com as professoras supervisoras. Foi possível concluir que o espaço diferenciado de relações com a prática docente proporcionado pelo subprojeto possibilita às professoras supervisoras uma compreensão diferente do seu papel de formadora dos bolsistas de iniciação à docência e de que elas também se mantêm em permanente formação através da construção e reflexão de sua prática escolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas; PIBID; Gestão Escolar; Práticas docentes.

Introdução

Esse trabalho é um recorte de estudo realizado para o trabalho de monografia do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que aborda o papel das professoras supervisoras do subprojeto da área da Pedagogia, do projeto institucional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID, uma política pública nacional, conta com bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores, coordenadores de área, coordenadores de gestão e coordenadores institucionais. O elo dos bolsistas de iniciação à docência com a escola se faz através do professor supervisor, portanto, sua presença e auxílio se tornam fundamentais para que as ações desenvolvidas pelas bolsistas de iniciação à docência se concretizem e alcancem seus objetivos no processo de ensino-aprendizagem de todos os envolvidos.

⁵⁰ Pedagoga. Especialista em Gestão Educacional. Acadêmica do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: nicolezveleda@gmail.com.

⁵¹ Professora Doutora do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: rcsarturi@gmail.com

Neste sentido, o objetivo geral desse trabalho é analisar as influências do PIBID/UFSM na atuação na gestão escolar e nas práticas docentes das professoras supervisoras do subprojeto da área da Pedagogia.

Este estudo foi desenvolvido com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa, que se justifica com a relevância que este tipo de pesquisa dá às falas dos sujeitos, neste caso, o que as professoras supervisoras têm a dizer acerca de suas impressões, expectativas e experiências com o subprojeto da qual fazem parte. A pesquisa qualitativa, para Minayo, “responde a questões muito particulares. Ela se ocupa [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes” (2009, p. 21).

Neste sentido, os significados atribuídos pelas professoras supervisoras em suas participações no subprojeto da área da Pedagogia justificam a escolha do tipo de pesquisa estudo de caso, pois se trata de uma temática que ocorre em um nível específico e pretendeu-se realizar uma análise no contexto do subprojeto.

Para Yin (2001), a base fundamental para produção de dados no estudo de caso é a utilização de fontes de evidências variadas. Com base nisso, utilizou-se fontes documentais, tais como: Regulamento do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a) e do edital nº 061/2013 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013b), último edital de seleção de projetos institucionais.

Também foi realizada a coleta de dados por meio de questionário semiaberto disponibilizado através de Formulários Google com as professoras supervisoras do subprojeto da área da Pedagogia entre os anos de 2014 e 2016. O questionário foi enviado para nove professoras supervisoras – três dos Anos Iniciais e seis da Educação Infantil. Destas, apenas quatro responderam e tiveram suas identidades preservadas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o subprojeto da área da Pedagogia/UFSM

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que se baseia legalmente na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2013c), na Lei nº 12.796/2013

(BRASIL, 2013d) e no Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010a), é uma política pública de fomento à iniciação à docência que busca qualificar a educação básica brasileira através do incentivo à formação de docentes para a educação básica, valorização do magistério, qualidade da formação inicial das licenciaturas com a integração da educação superior e da educação básica, entre outros aspectos (BRASIL, 2013d).

O subprojeto da área da Pedagogia/UFSM iniciou suas atividades no edital de 2009, com uma Coordenadora de Área, três Professoras Supervisoras e 24 Bolsistas de Iniciação à Docência. Participam escolas da rede pública municipal e estadual, localizadas nas zonas periféricas da cidade de Santa Maria, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média brasileira e atendendo crianças e adolescentes de Anos Iniciais de classe média baixa ou baixa, alguns em situação de vulnerabilidade social, o subprojeto da área da Pedagogia possui três formas de inserção no contexto escolar: a Sala Multisseriada e Multidisciplinar (Sala Multi), os Ateliês e a Formação de Professores.

O PIBID/UFSM/Pedagogia atendeu nove escolas entre os anos de 2009 a 2017, trocando as escolas em períodos bianuais, sendo que as últimas três selecionadas seguem participando do subprojeto. No edital de 2013, o subprojeto da área da Pedagogia passou por uma reorganização e começou a atender, além dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Educação Infantil, aumentando o número de bolsistas e contando com mais uma coordenadora de área.

O grupo da Educação Infantil iniciou as atividades nas escolas municipais de Educação Infantil (EMEI's) no ano de 2014, e esteve inserida em seis escolas, selecionadas anualmente, e mantém vínculo com três escolas atualmente, com duas modalidades de inserção: “Cenas do Cotidiano” e “Diálogos Pedagógicos”.

Essas ações desenvolvidas nas escolas participantes do subprojeto da área da Pedagogia transformam-se em reflexões sobre as práticas docentes que são compartilhadas em eventos, convertidas em publicações e trabalhos de conclusão de curso. Tais ações de refletir sobre a prática e aprofundar situações cotidianas através das teorias que fundamentam a educação auxiliam no processo de formação das acadêmicas que veem no subprojeto uma oportunidade de aproximar-se do ambiente escolar de um modo diferente, exercendo realmente atividades que estão relacionadas à profissão que tendem a seguir quando concluírem a graduação.

As professoras supervisoras e as interlocuções com a gestão escolar

Para a participação da escola nos subprojetos do PIBID/UFSM, há uma chamada pública de ampla concorrência que solicita que o professor que desempenhará a função de supervisor inscreva-se representando a escola interessada em participar do subprojeto.

As professoras supervisoras do subprojeto da área da Pedagogia, ao desempenharem suas funções acompanhando as bolsistas nas ações pedagógicas, realizam atividades diferenciadas daquelas que estão acostumadas, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois são responsáveis pela gestão em si do subprojeto dentro da escola e isso pode causar alguns conflitos e estranhamentos com seus colegas, equipe diretiva, funcionários, pais de alunos e com os próprios alunos.

Na Educação Infantil, que tem uma metodologia diferenciada de trabalho, as professoras supervisoras, que são da equipe gestora, não passam por tantos enfrentamentos, pois os espaços e tempos da escola de Educação Infantil se organizam por outra ótica e também por outra compreensão das possibilidades de experiências vivenciadas pelas crianças pequenas. A exploração e valorização dos diferentes campos de conhecimento através da ludicidade fazem com que possibilidades não sejam rechaçadas com tanta frequência quanto às ocorrências no Ensino Fundamental.

As quatro professoras (duas da Educação Infantil e duas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) que participaram da pesquisa possuem perfis diferenciados, e demonstram um vasto conhecimento acerca dos espaços escolares, todas atuaram em regência da turma, coordenação pedagógica, em vice direção ou direção.

Entende-se a função de professora supervisora como um aspecto fundamental para que os bolsistas de iniciação à docência tenham suporte na escola para quaisquer adversidades, considerando o cotidiano de cada espaço escolar. Contudo, é importante salientar que o caminho inverso também é percorrido, pois tais professoras encontram-se em formação permanente e como gestoras do subprojeto dentro de sua escola.

A preocupação com a qualidade no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos fica evidenciada na escrita das professoras, assim como a sua atualização profissional, na busca de que sua formação influencie em suas práticas de maneira pertinente, trazendo inovação através de atividades diferenciadas e do diálogo com os acadêmicos, para que haja uma qualificação destes futuros professores:

[...] As necessidades educativas e do contexto permitem entrever que a situação de formação será uma constante em toda a vida profissional. A formação deve passar a ser parte intrínseca da profissão se o professorado quer ser protagonista de seu desenvolvimento profissional. E este protagonismo é necessário, e inclusive, imprescindível, para poder realizar inovações e mudanças na prática educativa. (IMBERNÓN, 2001, p. 64, tradução nossa).

Percebe-se que há uma necessidade das escolas de incorporar a suas equipes professores que se reconheçam como gestores, e que além de reconhecerem-se, façam valer sua participação com ações de formação de parcerias, trabalhando em equipe e compartilhando responsabilidades, conforme os princípios orientadores da gestão democrática idealizada desde a Constituição de 1988 e indicada também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A escola, portanto, é um lugar construído por muitos:

O grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem. Portanto, o trabalho na sala de aula é a razão de ser da organização e da gestão. No entanto, como temos demonstrado, os professores são também responsáveis pelas formas de organização e de gestão. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2007, p. 309-310)

As relações construídas através dos conceitos de gestão escolar dentro do subprojeto são questões a serem discutidas e enfatizadas. As professoras supervisoras, quando não estão em funções da equipe gestora, precisam assumir outros compromissos para além da docência, de modo que precisam revisitar outros procedimentos e lidar com desafios diferentes daqueles da sala de aula.

Para verificar suas interlocuções com a gestão, as professoras supervisoras foram questionadas sobre como os processos da gestão das escolas afetavam o desenvolvimento das atividades realizadas pelo subprojeto. Suas respostas demonstram que as escolas apresentam preocupação com a conservação do subprojeto em seus contextos, pois levantaram aspectos como: o envolvimento dos sujeitos, a reorganização da carga horária da professora para o subprojeto e a parceria com as equipes gestoras.

O apoio da equipe gestora e dos professores demonstra que a inserção de programas e políticas públicas é bem aceita pelas possibilidades de qualificação das pessoas e das relações de gestão que se constroem nas escolas. A escola é uma instituição social que mostra unidade em seus objetivos, coordenados pelo esforço humano coletivo. Qualquer modificação em sua estrutura ou nas funções da organização

possuem influências benéficas ou prejudiciais nos demais (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2007). Nessa busca de unidade dos objetivos que orientam o trabalho desenvolvido, as professoras comentaram que a sua relação com a gestão escolar não sofreu modificações, positivas ou negativas, após a inserção delas no subprojeto.

Essa relação com a gestão escolar, traduzida pelas professoras como sua relação com as pessoas que formam a equipe gestora de suas escolas, poderia ser compreendida com ênfase no conceito de gestão escolar construído. Tal conceito é absorvido por cada um de modo diferente e se traduz em ações cotidianas, já que nossas ações são carregadas de sentidos e significados construídos ao longo da carreira docente.

A discussão sobre o que cada uma compreende por gestão escolar inicia com a inserção das professoras no subprojeto, visto que o movimento que o mesmo dá às ações pedagógicas é diferenciado em relação ao cotidiano escolar. Em face de que os grupos se inserem em realidades muito diferentes, as condições de trabalho pedagógico existentes nesses espaços se aproximam mais ou se afastam da proposta do subprojeto.

Quando há o questionamento para as professoras se elas percebem mudanças no modo de organização do subprojeto em comparação ao da escola, as respostas variam de acordo com o contexto de inserção do subprojeto: não houve mudança em algumas, que trabalhavam a partir de sua realidade e em outras sim, pelas propostas diferenciadas de trabalhar áreas e linguagens que ficam esquecidas na rotina da sala de aula.

Nas falas das professoras vemos o significado arraigado nas escolas acerca do conceito de gestão: o subprojeto, por ser organizado a partir de ações conjuntas e considerando os interesses dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, demonstra que a mobilização coletiva é um princípio fundante de um projeto democrático. Quando há um distanciamento de pessoas e a opinião de um pequeno grupo é considerada em detrimento aos demais envolvidos, surgem conflitos metodológicos e um retrocesso da autonomia, relevante na organização do subprojeto.

Os processos de transformação associados à ação autônoma somente ocorrem mediante ação compartilhada e coletiva. O princípio é o de que a ação individual só é eficaz caso associada a outras ações. Boa ação é aquela que se integra a outras e não a que é isolada. Em vista disso, trabalha bem quem, através de suas ações, mobiliza o interesse, a atenção e a ação de outros para o mesmo fim. (LÜCK, 2006, p. 108)

As ações individuais não fortalecem o processo educacional, fugindo da complexidade que envolve desde as questões gerais da escola até questões exclusivas de cada turma, cada aluno e suas famílias, entre outros aspectos.

Um novo panorama se abre a partir das contribuições dessas professoras, pois se percebe que seu conceito de gestão se caracteriza pelo compartilhamento e pela valorização do que o outro tem a falar. Enquanto a realidade em outros lugares ainda se baseia no conceito de administração escolar, nas escolas em que essas professoras supervisoras estão inseridas, já é possível perceber contornos fortes do modelo de gestão:

Comparando com o que se propunha sob esta denominação [de administração escolar] e o que se propõe sob a denominação de gestão e, sobretudo, a alteração de princípios, valores, concepções, orientações e posturas que vêm ocorrendo em todos os âmbitos e que contextualizam as alterações no âmbito da educação e o modo de sua organização e liderança, conclui-se que a mudança é significativa, uma vez que paradigmática, isto é, caracterizada por mudanças profundas e essenciais em seu modo de ser e de fazer, mediante uma mudança de visão do conjunto todo. (LÜCK, 2006, p. 48)

A valorização do magistério, prevista nos editais do PIBID, se torna uma realidade a partir do momento em que as professoras supervisoras fazem uso das suas vivências para subsidiar novas práticas e diferentes maneiras de encarar a realidade de suas escolas, que enfrentam dificuldades conhecidas por toda a sociedade: salário parcelado, estruturas precárias, demanda crescente de alunos, corpo docente adoecido, falta de professores, crianças e adolescentes em situações de risco.

Cientes de todas essas dificuldades, essas professoras seguem lutando e despertando no ambiente escolar a vontade de qualificação docente, de melhorar a cada dia sua relação com seus alunos e colegas. Nesse sentido, a articulação entre a universidade e a escola apresenta um espaço para que possibilidades de um novo trabalho se constituam.

Práticas docentes e as articulações pibidianas

Na análise realizada a partir das percepções das professoras supervisoras sobre a docência em diferentes aspectos, considerando o seu sentido amplo e complexo, percebe-se que transformações aconteceram, com maior ou menor impacto, na gestão

escolar e também na professora supervisora, em decorrência da participação no programa.

Nas respostas ao questionário proposto às professoras supervisoras do subprojeto da área da Pedagogia do PIBID/UFSM, as professoras falaram sobre como a sua participação no subprojeto transformou sua atuação profissional, se as suas relações com a universidade foram modificadas e se, enquanto professoras responsáveis pelo subprojeto na escola, elas puderam perceber transformações nas práticas pedagógicas de suas colegas e no próprio contexto escolar.

As professoras supervisoras são responsáveis pela interlocução da Universidade com as escolas de educação básica e muitas vezes essa interlocução ocorre depois de um longo período de afastamento. Se os professores que trabalham em escolas não se inserem em grupos de pesquisa ou dão continuidade a sua formação acadêmica, o espaço do ensino superior se distancia com a perda do vínculo. As relações com o ensino superior ficam limitadas aos acadêmicos que fazem observações e intervenções no espaço escolar. Para as professoras supervisoras, o subprojeto foi uma oportunidade de fortalecer e criar laços com o espaço da Universidade.

Tendo a oportunidade de inserir-se novamente nesse espaço de reflexão teórica, as professoras supervisoras colaboram com suas experiências e vivências práticas na formação dos bolsistas de iniciação à docência. Auxiliar na formação acadêmica desses bolsistas está nos objetivos do Programa e transforma a inserção do subprojeto na escola como atividade de extensão das ações universitárias.

As questões relacionadas às práticas docentes são bastante relevantes para as professoras supervisoras: sua maior preocupação é o processo de ensino-aprendizagem, a qualidade do que é apresentado e proposto para as crianças bem pequenas e pequenas da Educação Infantil e para as crianças e adolescentes dos Anos Iniciais. Quando ajuda os bolsistas de iniciação à docência a preparar seu planejamento, indicando o que é apropriado, quais atividades despertarão maior interesse, explicando a dinâmica da sala de aula, instiga o professor a revisitar sua própria prática.

Ter contato direto com essas acadêmicas e participar de sua formação e profissionalização docente manifesta que a formação da licenciatura possui algumas lacunas, que conseguem ser preenchidas quando há uma aproximação da teoria com o local de prática. Quando questionadas sobre os elementos da função de professora supervisora considerados mais relevantes, as professoras confirmaram a importância do

trabalho docente: colaboração com a formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência, auxílio da organização das atividades e do espaço utilizado, elaboração dos planos de aula e comprometimento com o trabalho desenvolvido. Quando o subprojeto se insere nas escolas, busca que todos os professores se envolvam e possam trocar experiências com os acadêmicos que chegam.

A escola, um espaço organizado com sua própria cultura, abre possibilidades para que mudanças de organização e de pensamento ocorram, de acordo com aquilo que mais se aproxima das necessidades emergentes daquele contexto. Na inserção do subprojeto, mudanças, positivas ou não, podem ser adotadas por alguns membros desse grupo, seja em sala de aula ou nos outros espaços de gestão escolar. Essas mudanças apareceram quando as professoras foram questionadas se percebiam transformação na gestão escolar e no espaço escolar após a inserção do PIBID neste cotidiano.

Elementos importantes que constituem a instituição escolar foram abordadas em interlocução com a novidade do subprojeto em cada contexto: a melhora notável no processo de ensino-aprendizagem, um novo vigor dos professores para compartilhar saberes, a dinâmica que gerou comprometimento de todos com o trabalho desenvolvido e a possibilidade de maior movimento com a abertura da escola para outros elementos.

Essas reverberações da inserção do subprojeto na escola, que indicam algum impacto na formação docente, são sentidas também nas práticas das professoras supervisoras, principais responsáveis pela manutenção e acolhida do subprojeto na rotina da escola.

A incorporação promovida pela professora supervisora traz benefícios para todos os sujeitos envolvidos, que podem ser observados em aspectos globais e locais: as mudanças se fazem significativas, pois atingem um grande número de pessoas; atingem a prática dos professores, influenciam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que participam efetivamente do subprojeto e estão na sala de aula dos professores atingidos, transformam a formação inicial das bolsistas de iniciação à docência em momentos de construção da profissionalidade docente.

Tendo em vista o perfil delineado das professoras, que se mostraram cientes da necessidade e relevância da formação docente e assumiram o compromisso de acompanharem a formação das bolsistas de iniciação à docência, dando continuidade simultaneamente à sua própria formação através da participação no subprojeto, os elementos que foram elencados pelas mesmas acerca da contribuição do subprojeto na

sua formação permanente ficam evidenciados em sua escrita: revisita das práticas, trabalho em grupo, introdução de jogos e atividades diversificadas, entre outros.

As práticas pedagógicas diversificadas, que incentivam as professoras a realizarem uma revisão de suas ações docentes solidificam a proposta do subprojeto, de alimentar transformações que se traduzam em qualidade do trabalho pedagógico e do desenvolvimento humano dos participantes dessas ações, que somente realizam a ação quando refletem sobre a mesma, assumindo um perfil de professor que investiga sua ação. Pois:

[...] pensar sua formação significa pensa-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 2000, p. 29).

Dar a oportunidade para essas professoras transformarem suas práticas através do contato com os bolsistas de iniciação à docência tirou as professoras de seus limites e fez com que percebessem outras possibilidades no trabalho docente.

Quando os acadêmicos chegam à escola, se não possuem outras experiências nesse espaço, o despreparo fica evidente. Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 377) afirmam que “[...] o despreparo profissional pode estar associado, também, a uma frágil formação inicial, de modo que se faz necessário investir nas situações de trabalho, em maior conhecimento teórico, envolvendo tanto os saberes pedagógicos como os específicos.” Nesse aspecto, o desenvolvimento do trabalho feito em conjunto com professoras das redes com experiência docente auxilia na prática dos bolsistas, na formação permanente das professoras, possibilitando repensar suas práticas.

Considerações Finais

Diante das discussões que se seguiram nesse trabalho, e das respostas das professoras ao questionário aplicado, percebe-se que quando o subprojeto chega, com movimentos diferenciados, afirmando que esses conhecimentos formais podem ser apresentados às crianças de maneira lúdica, há um estranhamento por parte daqueles docentes que relutam em modificar suas práticas, afirmando que sempre trabalharam

assim e sempre deu certo. A autoridade docente se confunde com autoritarismo, trocando o respeito pelos saberes dos outros, por diminuição de sua liberdade e autonomia (FREIRE, 2011).

Entretanto, através da presença e ação da professora supervisora, paradigmas e pré-conceitos são reconstruídos, percebendo possibilidades no processo de ensinar e aprender. Os professores, enquanto sujeitos expostos às suas próprias práticas, assim como os alunos, se imbricam no subprojeto e são influenciados por essas interlocuções.

O PIBID, enquanto política pública de aproximação do contexto do ensino superior com as escolas de educação básica, de formação de professores para que atuem na educação básica, valoriza o magistério e a profissionalização docente desde as licenciaturas, criando vínculos importantes entre essas etapas da educação brasileira.

O PIBID vem mostrando, desde 2007, que suas ações asseguram uma aproximação válida entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, qualificam processos de formação docente em ambos os espaços e possibilitam que muitos dos egressos das licenciaturas realmente tenham o desejo de tornarem-se professores das escolas públicas brasileiras. Sua ampliação para instituições de ensino superior em todo o território nacional demonstram a credibilidade do Programa e de sua relevância para a educação brasileira e para os profissionais que nela atuam.

As professoras supervisoras dos subprojetos tem uma função primordial para o bom desenvolvimento do Programa, desempenhando com maestria o papel de interlocutoras dos espaços formativos. As ações que desenvolvem nas escolas e com os acadêmicos demonstram seu compromisso, pois qualificam os processos educativos em que estão envolvidas. Apresentam também possibilidades de ampliação das noções de gestão, quando compreendem e passam a utilizar novas formas de trabalhar em grupo com seus pares, compartilhando decisões e sua implementação.

As reverberações pibidianas para as professoras supervisoras se dão no espaço de suas práticas docentes, nos diferentes lugares de atuação em que as professoras estão colocadas: seja em sala ou na equipe diretiva. As preocupações com a garantia de processos de ensino-aprendizagem com qualidade de seus alunos, com a formação permanente, demonstram que os objetivos de construção de conhecimento defendidos pelo subprojeto foram consolidados nas práticas dessas professoras.

Pode-se afirmar, por fim, que as professoras supervisoras que participaram dessa pesquisa compreendem que sua participação no PIBID/UFSM/Pedagogia modificou sua

atuação docente: as práticas docentes foram influenciadas e alteradas pelo subprojeto, assim como puderam perceber mudanças e transformações, mesmo que pequenas, em seus contextos escolares.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013c.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Brasília, DF, 4 abr. 2013d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Diário Oficial da União**, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, DF, 23 jul. 2013a. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 05 jan. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital Nº 061/2013 - Retificado**. Brasília, DF, 15 ago. 2013b. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID_RETIFICADO.pdf. Acesso em: 06 jan. 2017.

MINAYO. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, F. Claves para una nueva formación del profesorado. **Investigación en la escuela**. Sevilha, n. 43, p. 57-66, 2001. Disponível em: http://www.ub.edu/obipd/docs/claves_para_una_nueva_formacion_del_profesorado_imbernon_f.pdf. Acesso em: 30 jan. 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

16 INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA COM ADOLESCENTES: POSSIBILIDADES DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E DA CIDADE

Viviane Martins de Souza⁵²

Marcelo Adriano Colavitto⁵³

RESUMO: A investigação participativa com crianças e com adolescentes vem preencher uma lacuna considerável dentro dos estudos relacionados ao conhecimento a respeito da infância e pode tornar-se ferramenta fundamental na construção de uma relação ensino-aprendizagem pautada no ideal democrático de escola. O interesse pelo universo infantil e juvenil foi, durante muito tempo, uma questão abordada apenas no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia. As pesquisas no campo da sociologia e da etnografia vêm corrigir essa lacuna e mais recentemente, surgem propostas para que as investigações não sejam apenas sobre as crianças e os adolescentes, mas que sejam feitas também com a participação deles. A consulta sobre o que eles pensam e desejam para suas vidas, faz justiça ao direito de participação efetiva, que consta na “Declaração dos Direitos das Crianças” promulgada universalmente há quase três décadas. Convocar as crianças e adolescentes a participarem das decisões que afeta suas vidas na cidade e na escola, é fazer valer o direito à cidadania, garantindo seu melhor interesse e de alguma forma tomando como parâmetro aqueles que são mais vulneráveis, na perspectiva de que o que é bom para as crianças é bom para toda a sociedade.

Palavras-chave: crianças; adolescentes; cidadania; escola; ensino; métodos de ensino

Introdução

O presente artigo tem a intenção de relatar o desenvolvimento de uma pesquisa participativa com adolescentes, por meio do levantamento de propostas para a construção de políticas mais amigáveis a esse grupo geracional e que atendam ao bem-estar social e o acesso ao lazer e a bens culturais para os mesmos, contemplando “a

52 Mestranda em Educação pela UEM – Universidade Estadual de Maringá, pesquisadora do GEUR – Grupo de Estudos Urbanos do Departamento de Geografia da UEM, pesquisadora do NEPES – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Social, e docente do IFPR – Instituto Federal do Paraná, Brasil. E-mail: viviane.souza@ifpr.edu.br.

53 Doutorando em pela UEM – Universidade Estadual de Maringá, pesquisador do PCA – Programa de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente da UEM, coordenador e pesquisador do NEPES – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Social, e docente do IFPR – Instituto Federal do Paraná, Brasil. E-mail: marcelo.colavitto@ifpr.edu.br.

salvaguarda do interesse superior da criança⁵⁴, o acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades e o respeito pela opinião da criança” (SARMENTO, 2010, p. 20) e, ainda, contemplando a concepção de direito a cidade, estendida também a este grupo social, com discussões iniciadas na escola, em aulas transdisciplinares, com enfoque no diálogo e na discussão da realidade concreta, a partir de conteúdos associados às disciplinas, buscando levá-los de consciências ingênuas à criticidade do mundo, como enfatizado por FREIRE (1996, p.15).

Compreendemos que tal proposta está de acordo com a Convenção dos Direitos da Criança, sabendo que

A convenção defende uma concepção de criança como sujeito activo e não apenas como receptor passivo da protecção dos adultos. Como qualquer outro grupo da sociedade, as crianças devem receber das instituições uma resposta aos seus direitos, mas também devem cumprir com os seus deveres perante a sociedade. Esta definição de criança baseia-se na concepção de que a criança é um todo integral e como tal as políticas na área da infância não devem ser fragmentadas e sectorializadas (SARMENTO, 2010, p. 20).

Estar em consonância com esses direitos é uma obrigação da sociedade civil e do poder público, amparada por uma legislação de âmbito internacional. Garantir a participação ativa de crianças e adolescentes na construção das políticas da cidade, na área da infância, pode ser um caminho fundamental para assegurar também seu melhor interesse enquanto sujeitos de direitos.

Partindo do ponto de vista que o bem-estar infantil está relacionado com diferentes contextos, entre eles: o material, a saúde, a educação, os relacionamentos intra e intergeracionais e o bem-estar subjetivo, torna-se mister que esse bem-estar deve se tornar uma iniciativa política capaz de integrar os diferentes setores da sociedade.

SARMENTO reforça a ideia de que “de acordo com uma perspectiva dos direitos das crianças, o bem-estar pode ser definido como a realização dos direitos e a concretização da oportunidade de toda a criança ser aquilo que quer ser” (2010, p. 22). Neste artigo, procuramos abordar o direito que a criança tem de desenvolver sua subjetividade usufruindo dos espaços públicos, prioritariamente tendo acesso e opinando sobre os equipamentos de lazer e equipamentos culturais de sua cidade, e até

54 Para este trabalho e para a pesquisa realizada na escola, concebemos “criança” na concepção do UNICEF, que abrange a faixa etária que vai até os 18 anos, enquadrando os adolescentes, portanto, nos direitos universais da criança. Semelhantemente, situando o conceito na lei nacional, de acordo com a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente do Brasil), ao usarmos a palavra adolescente, referimo-nos àqueles da faixa etária de 12 a 18 anos.

mesmo, como notado entre adolescentes participantes da presente investigação, questões de mobilidade e segurança urbanas.

Nossa pesquisa acontece no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR, no Campus Avançado Goioerê. Fazem parte da pesquisa: professores do campo da Geografia, Língua Portuguesa e Artes. O estudo acontece em um grupo de pesquisa denominado “A cidade que nós queremos” e conta também com a participação de estudantes adolescentes entre 14 e 17 anos. Há um suporte teórico e metodológico proporcionado pelos professores das respectivas disciplinas e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Social – NEPES/IFPR, coordenado por nós e com a cooperação do Programa de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, além de inserções úteis extraídas de encontros do Grupo de Estudos Urbanos da Universidade Estadual de Maringá – GEUR.

O intuito do projeto de pesquisa do IFPR é promover um espaço de participação de jovens na reflexão sobre uma cidade mais democrática e com características educadoras, por meio de investigações protagonizadas pelo próprio grupo. Para isso estamos realizando um levantamento das necessidades e dos desejos dos pesquisadores adolescentes, relacionado aos equipamentos da cidade onde residem – no caso Goioerê/Paraná – Brasil e organizando, junto com eles, os questionários a serem realizados com os demais participantes da pesquisa (também adolescentes, moradores da cidade como entrevistados), de modo a democratizar a participação de um grupo mais abrangente na investigação.

No intuito de garantir a real participação dos atores da pesquisa, os adolescentes estudantes do IFPR – Goioerê faremos, em conjunto com eles, a tabulação e a análise dos dados da pesquisa (as entrevistas) para se chegar a uma conclusão capaz de gerar um documento plausível de ser transformado em pauta para uma ação política.

Como produto almejado por estes jovens para a pesquisa, há o intuito de realizar a produção de um documentário com imagens selecionadas da cidade e das entrevistas, e um livro de crônicas urbanas, fruto das observações e discussões estabelecidas com a professora de Língua Portuguesa.

A expectativa, para nós professores, é a de elaborar um documento para ser entregue às autoridades políticas da cidade. Com a participação efetiva dos adolescentes, pretendemos desenvolver uma metodologia para acompanhamento do

desenrolar das reivindicações políticas a partir do documento produzido coletivamente pelo grupo de pesquisadores (docentes/adultos e discentes/adolescentes), para finalmente realizar uma avaliação da experiência dentro da perspectiva de uma investigação participativa, cujo protagonismo será compartilhado entre pesquisadores adultos e infanto-juvenis.

Por que realizar uma investigação participativa sobre os problemas urbanos?

O aumento significativo dos problemas gerados nas cidades, deflagrados pela intensa injustiça e desigualdade social que divide em classes os seus cidadãos, divide também o território urbano, gerando enormes espaços de exclusão. Com isso, a segregação acaba favorecendo os poderes econômicos (por meio da especulação imobiliária, por exemplo) que agem como colonizadores dos poderes políticos, fazendo com que o poder público beneficie apenas um grupo social que *a priori* já é mais favorecido. Observamos que a cidade acaba por gerar mais mal estar do que promover o bem-estar social para todos os cidadãos, principalmente os mais jovens.

Os cidadáns sofren os males da cidade, pero non parece que pidan, pelo menos de maneira explícita, que a cidade mude. Pensan que isto non é posible; están resignados. Daquela pinden que se poida, cando menos, vivir un pouco mellor, que as incomodidades sexan mais liviás. Así pois, demandan servizos para soportar mellor o malestar da cidade. Saben que os que máis padecen son os nenos, pero non saben como axudarlles e, daquela, e cada vez máis, deciden ter menos ou non telos [...] (TONUCCI, 2015, p. 35).

Nós apostamos que a solução para esse mal-estar possa vir das próprias crianças e adolescentes, aqueles que mais sofrem com as condições desumanas que a cidade enfrenta. Por serem a novidade no mundo (SARMENTO, 2004) e estarem menos conformados e adaptados ao que a cidade lhes oferece, acreditamos que a solução tem o potencial de surgir justamente dos menos condicionados e menos resignados. Concordamos, também, com a visão de SANTOS (2001), quando, ao discutir sobre as possibilidades que a globalização oferece, afirma que a visualização do mundo, ainda que rasa, pode instigar questionamentos e desejos de mudança. Esta “curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo” (FREIRE, 1996, p.15) é a que desejamos ver despertada em nossos estudantes.

Convencidos de que o que é melhor para a criança também será para toda a sociedade (TONUCCI, 2005), propusemos uma investigação participativa para que os protagonistas sejam os próprios indivíduos que formam um grupo social que além de ter o direito de opinar, possuem competências próprias para contribuir com a construção de um novo paradigma para a sociedade em que vivem e que num futuro próximo serão herdeiros.

Diante disso, acreditamos que a pesquisa deva ser empreendida pelas próprias crianças e adolescentes, com a supervisão de um adulto pesquisador, mas somente com a interferência necessária de modo a contribuir para a execução da atividade investigativa. Ressaltamos a importância pedagógica deste processo, para a formação de professores mais engajados, mais conectados aos seus estudantes, afinal, “o professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento” (FREIRE, 1996, p.47).

Garantir a voz dessa classe social, há anos invisibilizada, já de partida, confere status de cidadania e protagonismo, agindo de maneira altamente política, pois assegura empoderamento, além de ser pedagógica ao proporcionar uma experiência de aprendizagem intensa. A pesquisa participativa tem como paradigma

That children should be studied for and in themselves, not simply as a means of understanding the adult world, or of addressing its concerns; and that researchers should be attentive to the peculiarities and specificities of individual childhoods as geographically, historically and socially situated (GALLACHER, 2008, p. 500).

Assim, a infância é melhor estudada quando a pesquisa é feita *por e com* as crianças e os adolescentes, garantindo seu lugar de fala e evitando que hajam ruídos na comunicação e na expressão de suas inquietações peculiares. Precisamos descolonizar o conhecimento sobre a infância, do prisma adultocêntrico. Desse modo é possível ter uma compreensão mais precisa do contexto e da perspectiva dos verdadeiros interessados pelos resultados da pesquisa.

Outro aspecto importante é que a pesquisa participativa revela não só os aspectos objetivos da investigação, como por exemplo, os espaços da cidade que favorecem o desenvolvimento infantil e cidadão dos pequenos e dos adolescentes, como também pode trazer dados sobre questões subjetivas, pertinente ao comportamento e as

formas de ser das crianças, contribuindo para ampliar os conhecimentos sobre esse grupo social.

Desse modo, este projeto visa dar visibilidade e voz a toda categoria geracional compreendida dentro do conceito de infância (crianças e adolescentes), de modo a não só favorecer a possibilidade de participação social nas decisões que lhes afetam, como também, promover um espaço para aprofundar os conhecimentos que se tem sobre as crianças, pois “conhecer as ‘nossas’ crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade” (SARMENTO, 2004, p. 1).

Um caminho epistemológico ético

Nossa postura diante dessa investigação é pautada primordialmente por questões éticas, pois temos nos posicionado de modo implicado, político e comprometido dentro do processo de pesquisa, sempre no intuito de recolher e analisar os dados em conjunto com os atores (crianças e adolescentes) envolvidos nela.

Desse modo, não consideramos os sujeitos que participam dela como meros objetos, mas sim como atores ativos desse processo. Preocupamo-nos em respeitar as questões epistemológicas, metodológicas e ideológicas que essa decisão implica, pois nossa posição é comprometida com a emancipação do grupo no qual a pesquisa é executada. Nossa intenção é a de provocar algum tipo de transformação no grupo participante.

Dentro das premissas éticas que uma pesquisa participativa envolve, tomamos o cuidado de explicar detalhadamente os objetivos da investigação que está sendo desenvolvida junto com os participantes/pesquisadores mirins, a fim de que eles entendam e dominem os procedimentos para que a investigação seja realizada com autonomia.

Procuramos enfatizar a necessidade de um procedimento capaz de gerar dados para serem analisados a *posteriori*. Colocamo-nos como coparticipantes da pesquisa, garantindo o suporte durante toda a ação, porém deixamos claro que a condução dos procedimentos, no caso, das entrevistas com os pares, devem ser conduzidas essencialmente pelos adolescentes envolvidos, na qualidade de pesquisadores protagonistas.

Ao final, o material gerado pode ser apresentado em forma de relatórios, gráficos, imagens, fotos, *dvds*, etc., de acordo com o desejo do coletivo. Tudo será desenvolvido de modo a encaminhar a atividade respeitando os protocolos científicos e será direcionada para que a ação se desenvolva dentro da ética nas perspectivas política e ideológica. Por enquanto, a proposta é a da realização de um documentário onde os próprios adolescentes serão responsáveis pela filmagem e pela edição das imagens, para que o resultado final seja apresentado em forma de vídeo. Esta decisão foi tomada pelo próprio grupo de pesquisadores infanto-juvenis.

Metodologicamente desejamos atingir dois vetores:

[...] por um lado, valoriza(ção) (d)a voz e a acção social das crianças, tentando dar espaço à pluralidade de formas de comunicação destas, mesmo quando a sua ausência através dos silêncios, dos gestos, das atitudes, assumem também significado; por outro lado, consideração que o papel d(o) investigador deverá ser de escuta activa e interpretativa, quer das vozes e dos silêncios quer das acções que vão pincelando as suas narrativas (FERNANDES, 2009, p. 20).

Isso situa-nos, enquanto pesquisadores acadêmicos, num lugar de escuta e valorização do protagonismo infanto-juvenil, promovendo a emancipação e garantido o direito a participação cidadã de um grupo que frequentemente é oprimido, invisibilizado e excluído das decisões que os afeta diretamente, violando seus direitos e prejudicando seu bem-estar e desenvolvimento humano. Assegurar essas premissas é fundamental para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes. “The assumption here is that the use of participatory techniques will enable children to exercise their ‘agency’ by taking part in the construction of knowledge about themselves” (GALLACHER; GALLAGHER, 2008, p. 2003).

Essa escuta ajudará no procedimento de uma análise mais precisa das formas de ser e atribuir sentido aos contextos socioculturais das crianças e adolescentes participantes do projeto de investigação, pois através do conhecimento que o próprio grupo irá articular sobre si e sobre seu meio social, seremos capazes de perceber os modos de pensar dos pequenos e dos jovens, não apenas a partir de uma análise distanciada, mas por meio da sua própria voz. Assim, nos propomos a ajudar a esse grupo, muitas vezes aliado dos dispositivos de produção de conhecimento a seu próprio respeito, a adquirir a possibilidade de refletir sobre o mundo e si próprio, com o potencial imediato de transformá-lo.

Durante os encontros semanais realizados com o grupo de pesquisadores (docentes/adultos e discentes/adolescentes) utilizamos como referencial teórico, autores que desenvolvem suas pesquisas no território da participação infantil e juvenil tais como PROUT (1990), FERNANDES (2009), GOMES (2013). FREIRE (1996, 2011) também se apresenta como uma referência fundamental, pois as implicações éticas e emancipatórias em suas pesquisas e em sua proposta pedagógica demonstra um profundo comprometimento com as causas sociais relacionadas aos grupos invisibilizados e oprimidos, exercendo, portanto, uma enorme influência social nos implicados nos processos propostos por sua metodologia. Além dos autores mencionados, leituras referentes a produção do espaço urbano também são realizadas, em SANTOS (2001, 2010), CARLOS (2015a, 2015b), para enriquecimento do conhecimento dos estudantes acerca da organização espacial do mundo em que vivem e das forças hegemônicas que atuam em sua ordenação/reordenação segundo interesses de mercado e cada vez menos humanos. Sobre cidades educadoras e direito a cidade, são recomendados, respectivamente, BERNET (1997), GADOTTI (2004) e LEFÈBVRE (2001).

Para a análise final dos dados, consideramos fundamental compreendermos os pressupostos teóricos do campo da Sociologia da Infância, assim, SARMENTO (2004, 2009) nos ajuda a compreender as formas de ser e de atribuir sentido à vida que as crianças e adolescentes desenvolvem em sua maneira peculiar de produzir suas culturas, mais especificamente no que ele chama de segunda modernidade, em um mundo praticamente imerso no processo irreversível de globalização.

Andamento da pesquisa

Por enquanto, além dos encontros semanais com discussões a respeito da literatura correspondente aos direitos da infância, da produção espacial, das cidades educadoras e de referenciais teóricos sobre o direito à cidade, foram realizadas pesquisas de campo onde os adolescentes percorreram o município com a intenção de detectar problemas relacionados à violação de direitos e o descaso do poder público com os equipamentos de lazer e cultura e da própria estrutura do espaço urbano. Desse modo, os adolescentes/pesquisadores fizeram um levantamento dos problemas observados para formular questões a serem investigadas durante o processo de pesquisa.

Foi feito também um intercâmbio cultural entre os adolescentes do IFPR – Campus Avançado Goioerê e crianças e jovens das cidades de Braga e Guimarães, em Portugal e Pontevedra na Espanha. Durante o estágio de pesquisa avançada em forma de doutorado sanduíche, o doutorando, Marcelo Adriano Colavitto, professor de Artes do Instituto Federal, teve a oportunidade de, por iniciativa dos adolescentes pesquisadores brasileiros, envolvidos no projeto “A cidade que nós queremos”, promover um encontro virtual entre os grupos de crianças e jovens dos três países.

Foram feitos vídeos com perguntas dos estudantes brasileiros aos jovens estrangeiros. As perguntas foram elaboradas e gravadas por meio das câmeras dos seus próprios celulares e enviadas via “*Whatsapp*”⁵⁵ para o professor/pesquisador Marcelo Adriano Colavitto, que selecionou 5 entrevistados entre 11 e 17 anos, dois do sexo masculino e três do sexo feminino, para responderem às questões. Esta fase da pesquisa ocorreu entre maio e julho de 2017.

Até o momento, por meio de um vídeo gravado também com o auxílio de um celular, apresentou-se as respostas aos adolescentes pesquisadores do IFPR – Campus Avançado Goioerê, e foram discutidas as percepções das diferenças de realidades entre as crianças e adolescentes brasileiras, portuguesas e espanholas. Antes de continuar com a análise mais apurada dos dados, pretendemos estudar instrumentos mais acadêmicos para que os resultados sejam mais precisos e consistentes. Um breve estudo sobre análise de conteúdo será o próximo passo para a continuidade da investigação participativa.

Conclusão

Até o momento, observamos que a investigação participativa, enquanto método e perspectiva ética, responde melhor a nossa intenção de proporcionar autonomia aos adolescentes estudantes do ensino médio do IFPR Campus Avançado Goioerê. Procuramos oferecer a oportunidade de opinar, valorizando a voz desse grupo geracional que muitas vezes tem esse direito cerceado pelos adultos, por considerá-los incapazes de omitir opiniões com responsabilidade e coerência. Notamos também o crescimento para nossa própria formação como professores.

55 Aplicativo de celular, que permite envio de imagens, textos e sons em tempo real, via *Internet*. (Nota dos autores).

Percebemos, até o momento, que o interesse é maior quando a participação e a possibilidade de decidir e de opinar é oferecida de forma ética e sincera. A produção de conhecimento empreendida pelos próprios adolescentes, sujeitos da pesquisa, está se demonstrando bastante efetiva, pois o interesse e a participação aumentam a cada encontro.

Referências

BERNETT, J. T. **Ciudades educadoras:** bases conceptuales. In: ZAINKO, M. A. (Org.). *Cidades educadoras*. Curitiba: EdUFPR, 1997. p. 13-32.

CARLOS, Ana Fani A. **A Cidade**. 9ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015a. (Coleção Repensando a Geografia)

_____. **Crise urbana**. Editora Contexto: São Paulo, 2015b.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Volume 1: Uma história dos costumes. Apresentação: Renato Janine Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação:** Representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, Alicia. (Org.) **Cidade Educadora:** princípios e experiências. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

GALLACHER, Lesley-Anne; GALLAGHER, Michael. **Methodological immaturity in childhood Research?** Thinking through ‘participatory methods’. Los Angeles, London, New Delhi and Singapore, Vol 15: SAGE Publications, 2008.

GOMES, Marcus Vinícius. **Para além dos muros da escola:** caminhos para compreensão da educação na cidade. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Departamento de Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

LEFÈBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MÜLLER, Verônica Regina. **Histórias de crianças e infâncias:** Registros, narrativas e vida privada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Ensaio sobre a urbanização latino-americana**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

_____. **Pobreza infantil: Factos, interpretações e desafios**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima. *Pobreza infantil: realidade, desafios, propostas*. V. N. Famalicão, Portugal: Edições Húmus, 2010.

TOMAS, Catarina; FERNANDES, Natália (Org.). **Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa**. 1 ed. Maringá: Eduem, 2014.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **A cidade dos nenos: Un xeito novo de pensar a cidade**. Pontevedra: Kalandraka, 2015.

17 LEY DE CARRERA DOCENTE EN CHILE Y LOS NUEVOS MECANISMOS DE ACCESO A LAS PEDAGOGÍAS: TENSIONES Y DESAFÍOS

Schilling L., Carol ⁵⁶

Gajardo A., Karen ⁵⁷

RESUMEN: Los cambios en la política educativa chilena expresados en la Ley N°20.903 que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016) trae consigo nuevos requisitos y formas de acceso a las carreras de pedagogía. Este cambio, desafía a las instituciones universitarias a la creación de programa de preparación para el ingreso a las carreras de pedagogía. Estos propedéuticos constituirán un importante mecanismo de acceso para estudiantes talentosos y con interés por estudiar pedagogía. En este contexto, surge el Programa de Atracción de Talentos en Pedagogía (PAT) de la Universidad Católica del Maule, que se propone aportar a la inclusión social. En este programa participan estudiantes con mérito académico sobresaliente de tercero y cuarto medio, pertenecientes a liceos ubicados en contextos de alta vulnerabilidad educativa. A continuación se presentará la propuesta formativa del PAT, sus logros y desafíos para avanzar hacia una mayor justicia social.

Palabras Claves: Desarrollo profesional docente, programas de acceso universitario, Programa de atracción de talentos, Interés vocacional

Las políticas educativas en Chile han presentado importantes cambios el último tiempo. Un ámbito especialmente sensible es la promulgación de la ley N° 20.903 que crea el Sistema Nacional de Desarrollo profesional docente (MINEDUC, 2016). Esta ley que entró en vigencia el 01 abril del 2016 y se propone como objetivo el *reconocer a la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones* (CPEIP, MINEDUC, 2017). Es así como se proyecta que gradualmente todos los docentes que ejerzan su labor en instituciones con financiamiento Estatal sean parte de este sistema y perciban los derechos que se establecen en él. Algunos de ellos son, apoyo al ingreso al ejercicio profesional a través de mentorías a docentes principiantes; formación y apoyo para el desarrollo profesional continuo; reconocimiento profesional a través del incremento del tiempo no lectivo y aumento de las remuneraciones docentes. El organismo encargado de implementar esta ley, es el Centro de perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP).

⁵⁶ Universidad Católica del Maule - Dr. Educación - cschilling@ucm.cl

⁵⁷ Universidad Católica del Maule - Magister en Política y Gestión Educacional - kpgajardo@ucm.cl

También cabe señalar que un análisis crítico de estas políticas muestra que a pesar de los evidentes beneficios inmediatos de este sistema profesional, como son las mejoras salariales de los docentes, dando respuesta a una importante demanda histórica, se sigue promoviendo una lógica compensatoria y direccionada desde el Estado.

Con ello, a pesar de lo significativo que resulta este cambio en las normativas vigentes, siguen quedando en duda, si se resolverán las demandas de fondo, que buscan el reconocimiento del docente como profesional autónomo, y protagonista de las mejoras en el aprendizaje de sus estudiantes, desde sus propias realidades.

Al respecto, Cavieres-Fernandez y Apple M. (2017) establecen,

Si bien la nueva ley de desarrollo docente contiene elementos de interés para los profesores que es importante reconocer, un análisis más detenido muestra, por el contrario, que tal como ha ocurrido con otras políticas docentes, los profesores continúan siendo relegados a un segundo plano (BISCARRA; GIACONI; ASSAEL, 2015).

En este sentido, las políticas educacionales al mismo tiempo que proponen mejoras a los profesores, configuran un discurso estratégico que pone límite al protagonismo de los profesores. Así, algunos informes sobre los profesores en Chile han intentado demostrar que las mejoras en la enseñanza en las escuelas para aumentar los resultados de aprendizaje se han producido desde el nivel de las políticas educativas y no desde los esfuerzos individuales y colectivos de los profesores (BELLEI, 2004). Específicamente en referencia a la ley de carrera docente, el gobierno ha acentuado persistentemente su propio protagonismo en las mejoras que se ofrecen a los profesores (BACHELET, 2015).

Cabe preguntarse hasta qué punto las acciones y propuestas que emanen de estas políticas considerarán el saber experiencial que poseen los docente en ejercicio, y el impacto histórico que su labor ha tenido en los territorios escolares.

No obstante a lo anterior, resulta interesante revisar qué aspectos se establecen en el fortalecimiento a la formación inicial de los futuros profesores. En primer lugar, se define que solo las instituciones universitarias podrán impartir pedagogías, estableciendo una serie de requisitos para garantizar la calidad de ellas. En este sentido,

se hace obligatoria la acreditación de las carreras de pedagogía por la comisión nacional de acreditación (CNA)⁵⁸.

Respecto a los mecanismos de ingreso a las pedagogías, destaca como hito la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente, que ya ha sido aplicada a 12.000 estudiantes, en diciembre pasado (CPEIP, MINEDUC, 2017). Al mismo tiempo, se proyecta que la formación inicial docente aumente gradualmente sus exigencias de ingreso⁵⁹, como son el puntaje de la prueba de selección universitaria PSU⁶⁰. Paralelamente, la ley modifica los mecanismos de admisión a través de requisitos de postulación a las carreras, un ejemplo de ello, es que los interesados en estudiar pedagogía deberán pertenecer al percentil 50 o superior de su puntaje PSU, o ubicarse en el 30% superior de sus notas de enseñanza media. De esta manera, se busca atraer a los estudiantes talentosos, principalmente caracterizados por mayor nivel académico (Bellei y Valenzuela, 2010) que manifiesten interés en la docencia.

Un ámbito interesante de la ley, establece la posibilidad de una tercera vía de ingreso a la universidad, a través de los programa de preparación y acceso a las pedagogías que podrán cursar estudiantes de enseñanza media (tercero y cuarto) que demuestren interés vocacional por la carrera docente. De esta manera, las instituciones universitarias deben desarrollar autónomamente sus programas de acceso, también llamados propedéuticos.

Para transformarse en una vía real de acceso, los programas deben tener la aprobación del Ministerio de Educación y además los estudiantes tienen la obligación de rendir la prueba de selección universitaria (MINEDUC, 2016). Esto tensiona a las universidades a construir sus propias propuestas de formación, de vinculación con los establecimientos escolares y a generar los recursos necesarios para sostener estos programas en el tiempo.

⁵⁸ Para ello las universidades deben responder a requisitos de infraestructura, cuerpo académico, programas de mejora, vinculación con el entorno y prácticas en colegios. Además se definirán estándares pedagógicos y disciplinares para la formación inicial (MINEDUC, 2016).

⁵⁹ En Chile, luego de una caída de los matriculados en carreras de pedagogía (entre los años 1980 y 1994 el número de estudiantes disminuyó alrededor de un 43% (Ormeño, 1996), se ha producido un explosivo aumento de la matrícula. En el año 1996 la matrícula de pregrado en carreras de educación en las universidades era de 22.630 estudiantes y, en el 2011, de 97.544. Sin embargo, el incremento de la matrícula no ha venido aparejado con una mejora en los puntajes de las pruebas de selección universitaria de quienes ingresan a las pedagogías (Mizala, Hernández, y Makovec, 2011).

⁶⁰ En Chile el ingreso a las carreras universitarias requiere una prueba de selección única (PSU).

Programa de atracción de talentos en pedagogía (PAT) UCM y su aporte de acceso a la universidad

En el año 2015, la Universidad Católica de Maule crea el primer programa de acceso a las carreras de pedagogía en la región del Maule. La plataforma de gestión para su diseño y ejecución es el Plan de Mejoramiento Institucional PMI1310, proyecto MECESUP 3 orientado al fortalecimiento de la formación de profesores.

El PAT como propuesta formativa, busca atender a las condiciones de alta desigualdad presentes en el ingreso de los estudiantes a la enseñanza superior, específicamente focalizado en las carreras de pedagogía. Cabe señalar, que la región del Maule presenta uno de los más altos índices de educación rural de país, y específicamente este programa, acoge un gran número de estudiantes pertenecientes a comunas y localidades rurales de toda la región. El aporte a la inclusión social para alcanzar una mayor justicia social en Chile, se busca a través de la participación de jóvenes de los establecimientos educacionales más pobres⁶¹. Para ello se abren espacios de participación universitaria a los jóvenes interesados en estudiar pedagogía, sus familias y sus comunidades.

En este marco, se ofrece acceso a los estudiantes de tercero y cuarto medio a procesos de formación en la universidad, conducentes a fortalecer habilidades necesarias para el ingreso a la educación superior, al mismo tiempo, que desarrolla los intereses vocacionales de los estudiantes que ingresan al programa. Esto implica que la universidad trabaje colaborativamente con los establecimientos educacionales identificando a los jóvenes que cumplan los requisitos de admisión, para invitarlos a participar del PAT. En el momento de inicio, los jóvenes deben responder un “test de intereses vocacionales”, que evalúa los intereses pedagógicos y educativos, el compromiso social y político, comunicacionales, y las áreas destacadas según la disciplina que piensan seguir.

La estructura curricular de programa se organiza en tres ámbitos:

⁶¹ Chile es uno de los once países donde la situación socio-económica del alumno tiene más impacto en su rendimiento escolar, según el informe publicado hoy por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos sobre 64 naciones. Los estudiantes tienen más probabilidades de mostrar bajo rendimiento si proceden de una familia de bajos recursos, si son hijos de inmigrantes, si solo tienen un progenitor y si asisten a una escuela rural. (OCDE, 2015)

Habilidades comunicativas: módulo orientado a desarrollar destrezas y capacidades vinculadas con la comprensión y producción de textos orales y escritos, potencia la oralidad ampliando las referencias culturales que los estudiantes poseen. Se busca fortalecer las habilidades comunicativas para la práctica docente, en este sentido, “le será útil no solo en sus relaciones interpersonales, sino también en su desempeño profesional, para generar cada día los actos comunicativos que constituyen los discursos pedagógicos”(Gainza et al., 2017).

Habilidades de pensamiento lógico-matemático: módulo que tiene como propósito desarrollar destrezas y capacidades vinculadas con la promoción del pensamiento lógico matemático y la resolución de problemas vinculados a experiencia de vida de los estudiantes. Según Bermúdez, (2014), es importante propiciar,

La solución de problemas matemáticos en situaciones de la vida, el papel que ha desempeñado la matemática, en general, y la solución de problemas en particular, en el propio desarrollo de la historia de la matemática como ciencia y la función desarrolladora de los problemas y su contribución al desarrollo intelectual del futuro profesional y específicamente sobre la formación de su pensamiento. (p.18)

Desarrollo personal y vocación pedagógica: módulo orientado a la promoción y desarrollo de habilidades, destrezas y recursos personales que son centrales para propiciar nuevos aprendizajes, tales como, el autoconocimiento, comunicación y compromiso social. Se potencia el desarrollo personal a través del dialogo y la posibilidad de reconocimiento en el trabajo colaborativo con sus pares. El curso integra una reflexión constante en torno a la carrera docente, reconociendo su valor histórico, la experiencia que portan los estudiantes, sus referentes vocacionales, y el sentido que proyectan sobre lo que significa ser profesor.

Al respecto, Medina y Pérez (2017) señalan:

El aprendizaje, desde el punto de vista del estudiantado, se enriquece de la variedad de aportaciones realizadas por profesorado con puntos de vista, posicionamientos y planteamientos distintos, quienes configuran experiencias que, siendo valoradas como positivas e incluso como negativas, generan entre el estudiantado importantes aprendizajes que nutren su cuerpo de conocimientos en relación al ser docente. (p. 18)

Un aspecto distintivo del PAT-UCM es la amplia participación de actores sociales en sus procesos de formación. A la fecha, ha sido clave la participación de las familias. Para ello, se realizan visitas a las comunidades y directamente a los hogares de los estudiantes, donde se reconocen sus condiciones de vida, su cultura y el apoyo que estos tienen en su entorno directo. Al mismo tiempo, se invita a participar a personas de su familia y comunidad a instancias formativas en la universidad donde se dialoga respecto a la relevancia social de la carrera docente.

Respecto al ámbito vocacional, se ha trabajado en ciclos de conversación dialógicas que llevan por nombre “mi amor por la pedagogía”. Esta instancia de integración intergeneracional, busca rescatar las historias pedagógicas de docentes destacados de la región, que relatan sus experiencias y el sentido construido a través de su ejercicio profesional. Los estudiantes valoran estas conversaciones, dado que les permite conocer y reflexionar respecto a las múltiples posibilidades contenidas en la decisión de ser profesor. Se reconoce el valor que posee el saber experiencial docente como fuente de aprendizaje y en su riqueza de significados.

En cuanto a su desarrollo progresivo, el PAT ha aumentando el número de estudiantes participantes año a año, debido al amplio reconocimiento regional alcanzado. Actualmente participan jóvenes provenientes de Linares, Yerbos Buenas, Villa Alegre, San Javier, Maule, Talca, San Clemente, Curicó, Sagrada Familia, San Rafael. Los establecimientos se detallan a continuación:

N°	ESTABLECIMIENTO	IVE	COMUNA
1	INIDEC Diego Portales	82,80	Curicó
2	Liceo Politécnico San José	77,3	Curicó
3	Liceo Tecnológico Mataquito	79,6	Curicó
4	Instituto Comercial de Linares	86	Linares
5	Liceo María Auxiliadora de Linares	75,2	Linares
6	Liceo Pelarco	94,7	Pelarco
7	Liceo Pol. de Sagrada Familia	91,5	Sagrada Familia
8	Liceo Entre Rios	97,4	San Clemente
9	Colegio Leonardo Da Vinci	75,5	San Javier
10	Liceo Manuel Montt	89,2	San Javier
11	Liceo Sagrados Corazones	68,6	San Javier
12	Colegio Los Agustinos	75,3	Talca
13	Liceo Amelia Courbis	89,9	Talca

14	Liceo Bicentenario	75,9	Talca
15	Liceo de la Cultura y difusión Artística	73,8	Talca
16	Liceo El Sauce	91,8	Talca
17	Liceo Marta Donoso Espejo	69,6	Talca
18	Liceo Pablo Neruda	76,9	Talca
19	Liceo Santa Marta	73,5	Talca
20	Liceo Santa Teresita	65,90	Talca

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la participación de los estudiantes por generación, el cuadro que se presenta a continuación da cuenta del aumento en la participación entre el 2014-2017.

Alumnos	2014		2015		2016		2017	
	3°	4°	3°	4°	3°	4°	3°	4°
Inscritos	0	6	17	28	30	22	60	24
Egresados	0	5	5	13	0	14	0	0
Matriculados pedagogía UCM	0	5	0	12	0	13	0	0

Fuente: Elaboración propia

La consolidación de este programa a nivel institucional, permite insertarlo como una de las estrategias de acceso a las carreras de pedagogía que ofrece el Centro de Apoyo al Aprendizaje (CAP-UCM), desde donde se proyecta su sustentabilidad en el tiempo.

Respecto al ingreso a las carreras de pedagogía, a continuación se muestra la distribución de los estudiantes.

Pedagogía	2015	2016	2017	Total
Pedagogía en Educación Física	1	0	3	4
Pedagogía en Lenguaje	1	3	0	4
Educación Parvularia	2	0	0	2
Pedagogía en Inglés	1	1	2	4
Pedagogía en Educación General Básica con mención	1	5	3	9
Pedagogía en Matemáticas y Computación	2	1	2	5
Pedagogía en Educación General Básica con mención	2	0	0	2
Pedagogía en Educación Especial	1	3	6	10
Pedagogía en Religión y Filosofía	1	0	0	1

Pedagogía en Ciencias	0	0	4	4
Total	12	13	20	45

Fuente: Elaboración propia

Algunas tensiones que se han presentado en el desarrollo del PAT, se relacionan con la alta heterogeneidad que caracteriza a los estudiantes. En esta perspectiva, ha pasar de ser seleccionados por sus meritos académicos, su procedencia de liceos públicos marca una amplia desigualdad educativa respecto a jóvenes pertenecientes a niveles socioeconómicos más altos, que es su mayoría pertenecen a la educación privada. Por lo tanto, no se resuelve el problema solo por la vía del acceso, sino que el programa tiene el desafío de acompañar los primeros años de educación universitaria.

Algunas conclusiones

La nueva ley trae consigo avances que van en función de la carrera que desarrolla cada docente, se destaca el aumento de los salarios y las condiciones laborales; sin embargo, queda pendiente en relación a la creación e implementación de la ley, una mayor valoración y participación de los propios profesores que cuentan con vasta experiencia ejerciendo en el sistema escolar. Esta nueva carrera docente, está plenamente direccionada desde el Estado mediante un discurso estratégico que limita el protagonismo del educador, el cual estará sometido al control permanente de su ejercicio, a través de pruebas o portafolios en los cuales se evaluará su desempeño profesional, dejando de lado su propio protagonismo y autonomía en pro de las mejoras de sus propias realidades y contextos.

Respecto de los nuevos requisitos para el acceso a las carreras de pedagogía, estos traen consigo una mejora significativa, podemos señalar:

La historia del profesorado chileno está marcada por altos y bajos, siendo estos últimos los que predominaron principalmente con el legado de la dictadura; la imagen y valoración del profesor tuvo una caída significaba a partir de la pérdida de su derechos y el fuerte deterioro a la calidad de la formación inicial. Para ser pedagogo en Chile, bastaba con rendir la prueba de selección universitaria, siendo comúnmente los estudiantes con puntajes más bajos, lo que ingresan a las pedagogías.

Una apuesta de la política pública es que esta realidad cambie progresivamente con las nuevas regulaciones en el ingreso a la carrera, solicitando un puntaje base y un porcentaje que demuestre que el estudiante que seguirá estudios de pedagogía, presenta un destacado rendimiento académico en su generación. Desde este año 2017 toda persona que desee ser profesor debe tener un interés vocacional y méritos académicos, por lo que se espera que con el tiempo la imagen social de ser profesor mejore sustancialmente y vaya de la mano con una mejora en los aprendizajes de los estudiantes del sistema escolar.

Finalmente, a pesar de las contradicciones que contienen estas nuevas normativas, programas como el PAT, permiten el acceso a la universidad a estudiantes históricamente desfavorecidos en el sistema educativo chileno, que provienen de liceos con altos índices de vulnerabilidad educativa, reproduciendo la estratificación social y consecuentemente el fracaso en las pruebas de selección y en el ingreso a la universidad. Desde esa perspectiva, el PAT es una interesante vía de acceso inclusivo a la educación superior, sembrando esperanza en muchos jóvenes que son el primer ingreso de sus familias a la universidad.

También cabe señalar que el programa da un apoyo integral y un seguimiento permanente a estos estudiantes que durante un año y medio se anticipan a la vida universitaria, preparándose para su continuación de estudios en pedagogía, nivelando sus aprendizajes y otorgando experiencias significativas, sobre todo focalizadas en la importancia de la vocación pedagógica. Además se destaca el trabajo colaborativo y en comunidad entre el estudiante, sus familias, los orientadores de sus establecimientos educacionales y los profesionales de la universidad, lo que marca un sello del programa.

Referências:

Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2008). El estatus de la profesión docente en Chile . Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia . *Libro Núcleo Docente*, 1–32.

Bermúdez, R. (2014). EL DESARROLLO TECNOLÓGICO DE LA SOCIEDAD Y SUS INCIDENCIAS EN EL PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas En Educación”*, Universidad de Costa Rica, 14, n.

Carrasco, E; Zúñiga, C; Espinoza, J. (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Calidad En La*

Educación, 40(0718–4565), 96–128. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100004>

Cavieres-Fernandez y Apple M. (2017). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Revista Estandarización y calidad educativa*. Centro de estudios de educación y sociedad CEDES: Brasil.

CPEIP, & MINEDUC. (2017). Reforma educacional en marcha, Sistema de Desarrollo Profesional Docente, 20. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/JaimeVeasESP.pdf>

Deniz, K. Z., Türe, E., Uysal, A., & Akar, T. (2014). Investigation of Vocational Interest and Preference in Terms of Gender and Socio-economic Status. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57(57), 91–112. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.57.1>

Franco, J., Velez, F., López, H., & Becerra, M. (2017). Análisis de relevancia para la valoración de la vocación docente a partir de variables extrínsecas e intrínsecas: Caso colegios del área metropolitana de Medellín – Colombia. *Espacios*, 38(May). Retrieved from <http://www.revistaespacios.com/a17v38n20/17382010.html>

Gainza, M. T. S., Daudinot, E. I. A., & Bodaño, S. H. M. (2017). Desarrollo de las habilidades comunicativas en y desde la enseñanza aprendizaje de la química. *Hallazgos21, Develando Ciencia Por El Desarrollo*, 2(1). Retrieved from <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/47>

Martínez-Priego, C., Anaya-Hamue, M. E., & Salgado, D. (2014). Desarrollo de la personalidad y virtudes sociales. *Educación Y Educadores*, 17(3), 447–467. <https://doi.org/10.5294>

Medina, J., & Pérez, M. (2017). LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL PROCESO DE APRENDER A SER PROFESOR: LA VISIÓN DE LOS PROTAGONISTAS. *Profesorado*, VOL.21(September), 1–23.

MINEDUC. (2016). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile - www.leychile.cl - documento generado el 13-Jun-2012.

Mizala, A., Hernández, T., & Makovec, M. (2011). Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía. *División de Planificación Y Presupuesto*.

OECD. (2015). Reformulando la carrera docente en Chile. *Evidencia Internacional Seleccionada*, 16. Retrieved from <http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>

Ramírez, L. (2013) Inventario de intereses Ramírez Vera para la identificación de áreas de proyección vocacional.

18 SER PROFESSOR E OS CAMINHOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO IFSUL-CAMPUS CHARQUEADAS

Maria Raquel Caetano⁶²

Jaira Coelho⁶³

Ana Beatriz Luis da Silva⁶⁴

RESUMO: O artigo apresenta resultados parciais da pesquisa que investiga os desafios e as possibilidades da constituição do ser professor na educação profissional e tecnológica e envolve professores de diversas áreas do conhecimento que ingressaram no IFSUL-Campus Charqueadas entre os anos de 2015 e 2016 e que não escolheram a docência como primeira opção no ensino superior. A pergunta de pesquisa é “Como é ser professor para um profissional que não escolheu a docência como primeira opção no ensino superior?” A coleta de dados ocorreu num primeiro momento através do levantamento e análise de editais de concursos públicos para docentes nos últimos três anos buscando desvelar como os requisitos exigidos nos concursos se aproximam ou se distanciam da construção da profissionalidade para atuar nessa modalidade, que é o foco desse relatório porque os resultados ainda são parciais. Num segundo momento estão sendo realizadas entrevistas semi-estruturadas com os docentes e os dados serão interpretados a partir da análise de conteúdos (BARDIN, 2009). O conceito de profissionalidade a ser abordada nessa pesquisa é o que retrata além dos saberes e competências definidas para o exercício profissional, as formas subjetivas que os profissionais vão constituindo na relação com os processos mais externos que constituem a profissionalização (AMBROSETTI, ALMEIDA, 2009). Com essa pesquisa espera-se contribuir para a formação de professores da educação básica, profissional e tecnológica dos Institutos Federais de Educação.

Palavras-chave: Docência. Profissionalidade. Educação profissional.

Introdução

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica é decisiva, conforme Machado (2011), para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável.

Para Cruz e Vital (2014) no caso dos professores que atuam ou vão atuar na educação profissional essa relação entre a construção da profissionalidade e os aspectos

⁶² Docente no IFSUL, Campus Charqueadas. mail.caetanoraquel2013@gmail.com

⁶³ Docente no IFSUL, Campus Charqueadas. anabeatrisluisil@gmail.com

⁶⁴ Acadêmica do Curso de Engenharia. Bolsista FAPERGS. jairacoelho@charqueadas.ifsul.edu.br

mais amplos da profissionalização se complexifica uma vez que a identidade profissional inicialmente adquirida pelos sujeitos é a oriunda da formação de bacharel. Pesquisa semelhante foi realizada no Campus Venâncio Aires e publicada por Wiebusch e Cunha em 2014 com o título de “A profissionalidade dos professores iniciantes na educação profissional e tecnológica: um desafio para a gestão? Também abordou o tema de professores que não escolheram a docência como primeira opção profissional. A diferença entre a pesquisa das autoras e a presente proposta está na questão metodológica, no tema e nos sujeitos que integrarão a pesquisa.

A análise da construção da profissionalidade docente têm se apresentado como um tema emergente no campo da pesquisa educacional. Segundo Ambrosetti e Almeida (2008) esses estudos buscam analisar a formação docente de forma contextualizada, superando as concepções normativas que, externamente, definem os critérios para o exercício profissional. Procura-se, assim, compreender a docência em sua multirreferencialidade, expressada nas diversas relações que os indivíduos estabelecem nos espaços sociais de construção da profissão. Essa dinâmica demonstra ainda que o tema da profissionalidade não deve ser entendido de forma isolada da relação estabelecida pela tríade profissionalização-profissionalidade-profissionalismo.

Considera-se a profissionalização como um conjunto de ações historicamente situadas que definirão certos parâmetros para o exercício profissional docente que elevariam ainda a condição de uma determinada função social como uma profissão socialmente reconhecida. Já o profissionalismo remete aos aspectos que são referendados ou aderidos pelos sujeitos que exercem a profissão, de modo a definir um status social, dando, portanto, legitimidade para a função social que exercem. Nesse processo, a profissionalidade retrata além dos saberes e competências definidos para o exercício profissional, as formas subjetivas que os profissionais vão constituindo na relação com os processos mais externos instituintes da profissionalização. Estes, por sua vez, são construídos por meio do diálogo, nem sempre consensual, com as formas de adesão aos princípios de ação da prática profissional expressos pelo profissionalismo.

No caso dos professores que atuam ou vão atuar na educação profissional essa relação entre a construção da profissionalidade e os aspectos mais amplos da profissionalização se complexifica uma vez que a identidade profissional inicialmente adquirida pelos sujeitos é a oriunda da formação de bacharel e a identidade docente vai

sendo construída tomando por base diversos elementos que nem sempre rompem com a visão bacheralizante sob as quais aqueles foram formados.

Essa pesquisa visou contribuir para problematizar uma questão que tem permeado historicamente a profissão de professor, uma vez que durante muito tempo a profissão de professor esteve associada a uma atividade pautada pela ênfase na transmissão de conteúdos, correspondendo ao ensino o ato de professar conteúdos prontos e inquestionáveis, reforçando, assim, “quem sabe, sabe ensinar”. E é nesse e tantos outros referenciais que a educação profissional vem constituindo um espaço de investigação e problematização sobre a formação do professor da educação básica, profissional e tecnológica como um sujeito ainda em construção, haja visto que “ser professor” não constituiu sua primeira opção de formação. Nesse sentido faz-se importante indagar: “Como é ser professor para um profissional que não escolheu a docência como primeira opção no ensino superior?”

A pesquisa foi dividida em duas partes e nessa primeira parte foi realizada uma análise dos editais de concurso público nos anos de 2015 e 2016 com o objetivo de identificar os conhecimentos exigidos dos docentes nos concursos públicos nos últimos três anos buscando desvelar como os requisitos exigidos nos concursos se aproximam ou se distanciam da construção da profissionalidade para atuar nessa modalidade. Pesquisa semelhante a esse levantamento foi feita por CRUZ e VIDAL em 2014, em que analisaram editais de concursos docentes de cinco Institutos Federais do Brasil.

Referencial Teórico

No cenário da educação brasileira, os institutos federais são uma novidade pois surgem assumindo forma heterogênea entre universidade e Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica). Além de serem instituições de educação superior, são também de educação básica e, principalmente, profissional, assumindo características pluricurriculares e multicâmpus. Destacam-se a formação profissional, as práticas tecnológicas e a inserção territorial como os principais aspectos que definem sua existência: itens que podem aproximá-los e/ou distanciá-los das universidades.

Apesar dessas instituições não terem tanta experiência no ensino de níveis diferentes de educação, os IFs apresentam características que podem qualificá-los nesse

âmbito, como, por exemplo, a verticalização do ensino aliada à proposta de ensino, pesquisa e extensão.

Com a verticalização, os IFs podem atuar desde a educação básica até a pós-graduação *lato e/ou stricto sensu*, em função de abrangerem estruturas curriculares de diferentes níveis, abrindo ao aluno e professores a possibilidade de passar por essas várias etapas dentro de uma mesma instituição.

Um dos itens que diferencia os IFs das universidades é a proposta de trabalho dos professores, que atuam na educação básica, superior e pós-graduação, o que não acontece nas universidades. Além disso, os IFs ainda são instituições recentes, que precisam de uma caminhada em relação a constituição da sua identidade.

Os IFs ofertam cursos em várias esferas de formação - básica, técnica e superior -, podendo, ainda, disponibilizar a pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*. São diferentes níveis e modalidades de educação atendidos por uma mesma instituição, o que a torna singular, já que não é comum ter uma única instituição com atuação em mais de um nível de ensino. Esse é um dos aspectos a ressaltar, pois a organização pedagógica verticalizada pode permitir um diferente percurso de formação, dando ao sujeito a oportunidade de qualificar-se, profissionalizar-se e especializar-se. Além disso, o convívio com diferentes níveis de ensino, entre os alunos e professores, podem torná-las experiências ainda mais ricas e plurais(CAETANO,2015).

A autora diz que diretamente a essa característica, é importante mencionar a questão da estrutura pluricurricular devido à diversidade de cursos e de currículos. Tal diversidade não deve ser compreendida como algo eventual, mas, sim, pensada dentro de um projeto pedagógico que visa superar a cisão entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho e entre os que pensam e os que executam, separando conhecimento técnico e propedêutico. Portanto, as experiências de educação em uma mesma instituição podem ser positivas, já que os percursos formativos de cada nível e modalidade, mesmo diferentes, podem se aproximar(CAETANO,2015).

Nesse contexto plural e diverso, que a docência deve dar conta de toda a especificidade que o modelo educacional ofertado nessas instituições envolvem a partir da Lei nº 11.892/08 que os instituíram,

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino,

com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.[...] Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; [...] V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008)

Ainda sobre o conceito educacional dos IFEPT, essas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país

[...] atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. (PACHECO, 2011, p.14-15)

Com a verticalização da educação básica à educação superior preconizada para os Institutos Federais, a reflexão sobre a docência nos IFEPT atrai a necessidade de questionamentos sobre qual a dimensão do lugar que a formação dos docentes que atuam nesses espaços, tem ocupado nos debates sobre as políticas públicas educacionais do Brasil, assim como nos debates internos dos IFEPT, conforme Miranda(2015), visto que os docentes são sujeitos fundamentais no processo de fazer acontecer a educação.

Por isso, considerando toda uma especificidade docente vivenciada por profissionais advindos das diferentes áreas/formações – bacharelados, cursos de tecnologia – os quais, em sua maioria, não possuem formação pedagógica, impõe-se a discussão sobre a formação de professores para atuar na EPT.

Os dados do Tribunal de Contas da União apresentados no Relatório de Auditoria em 2013, incluía situação da formação de professores para atuar nesta modalidade (2013, p.48) e que apresentamos no gráfico abaixo:

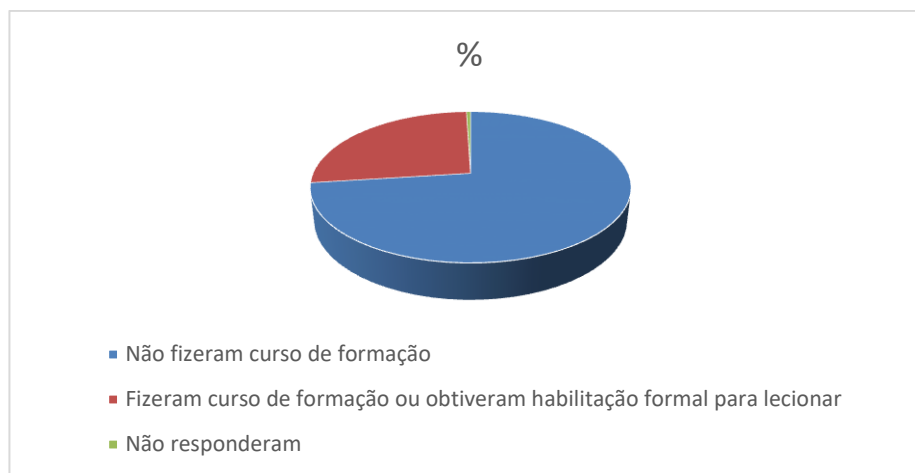


Gráfico 1 – Formação de professores para atuar com educação profissional.

Fonte: www.tcu.gov.br/autenticidade, informando o código 49153214. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO TC 026.062/2011-9 49

Conforme o gráfico, 73% dos professores não fizeram cursos de formação, 26,5% fizeram cursos de formação ou obtiveram habilitação formal para lecionar e 0,5% não responderam.

Atualmente, a maior parte dos professores que atua na educação profissional, principalmente os que ministram as disciplinas técnicas, não tem uma formação específica para a docência. Segundo Kuenzer (1999), uma formação específica para os que atuam como professores, faz-se necessário, pois o professor deverá:

[...] ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade. (KUENZER, 1999, p.170).

Desta forma, segundo pesquisadores na área, o professor precisa de uma formação que proporcione não apenas o domínio dos conhecimentos específicos de sua

área, mas também dos conhecimentos pedagógicos, para que haja uma integração entre o conhecimento geral e o específico e fortaleça, sobretudo na educação profissional, as relações entre cultura, trabalho, ciência e tecnologia, conforme OLIVEIRA(2016). Essa questão iremos aprofundar na segunda fase da pesquisa.

Por formação pedagógica conceituamos para essa pesquisa cursos e/ou outros que considerem a formação fundamentada nas finalidades sociais da educação, sabendo que a educação, enquanto prática social, visa a humanização do ser humano. Utilizamos o conceito de Klug e Pinto

Portanto, infere-se que a Formação Pedagógica[...] pressupõe uma formação integralizadora dos conhecimentos da pedagogia, da didática e dos conhecimentos específicos da área disciplinar. Desta forma, afirma-se que se trata de uma formação processual, dinâmica, contextualizada, crítica e não restrita a disciplinas isoladas (KLUG; PINTO, 2015, p.13)

Importante destacar que a formação pedagógica abrange a totalidade dos processos educativos contribuindo na construção da identidade docente.

Nesse sentido, a formação de professores permitirá que, ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. (KUENZER, 1999, P. 172).

Oliveira(2016, p. 17) contribui com a afirmação quando diz que “além disso, precisa ter uma posição política, dialogar sobre as políticas públicas e perceber os processos pedagógicos de várias instâncias educacionais para que se construa uma articulação sempre quando necessária”.

A educação profissional necessita de políticas públicas que possam estabelecer uma formação inicial para os seus professores e os professores precisam discutir os fundamentos da educação e do trabalho como princípio educativo, para que efetivamente possam inserir essa perspectiva de trabalho em suas práticas educacionais.

Com a expansão dos Institutos Federais de Educação (IFET) cresce também as exigências de qualificação em nível de mestrado e doutorado, os quais os seus professores muitas vezes optam por fazer em suas áreas específicas de formação inicial. Para Oliveira(2016)

esse aspecto, gera contradições na formação docente, pois quando retornam do mestrado e/ou doutorado, muitas vezes dominam a parte técnica e científica de sua área de formação, mas por outro lado, alguns enfrentam certas dificuldades em relação aos conhecimentos didáticos, como, por exemplo, de como preparar, conduzir uma aula, planejar as avaliações, manter bom relacionamento com os estudantes, dentre outras questões (Oliveira, 2016, p.17).

A partir das construções já realizadas por pesquisadores na área da formação de professores da educação profissional e tecnológica que apresentamos, não podemos afirmar que um professor sem a formação pedagógica não se constitua como profissional da área, pois conforme afirmamos na introdução desse relatório, “a profissionalidade retrata além dos saberes e competências definidos para o exercício profissional, as formas subjetivas que os profissionais vão constituindo na relação com os processos mais externos da profissionalização”, ou seja, o professor pode construir a sua profissionalidade na ação da prática profissional e das experiências internas e externas ao longo da sua carreira.

É nesse cenário exposto até o momento, que a pesquisa por ora realizada, analisou os documentos de ingresso dos docentes intitulados editais de concurso público para ingresso na carreira, visando identificar os conhecimentos exigidos dos docentes nos concursos públicos nos últimos três anos e desvelar como os requisitos exigidos nos concursos se aproximam ou se distanciam da construção da profissionalidade para atuar nessa modalidade.

Metodologia

Primeira fase: Analisando os editais de concurso público para docentes no IFSUL-Campus Charqueadas

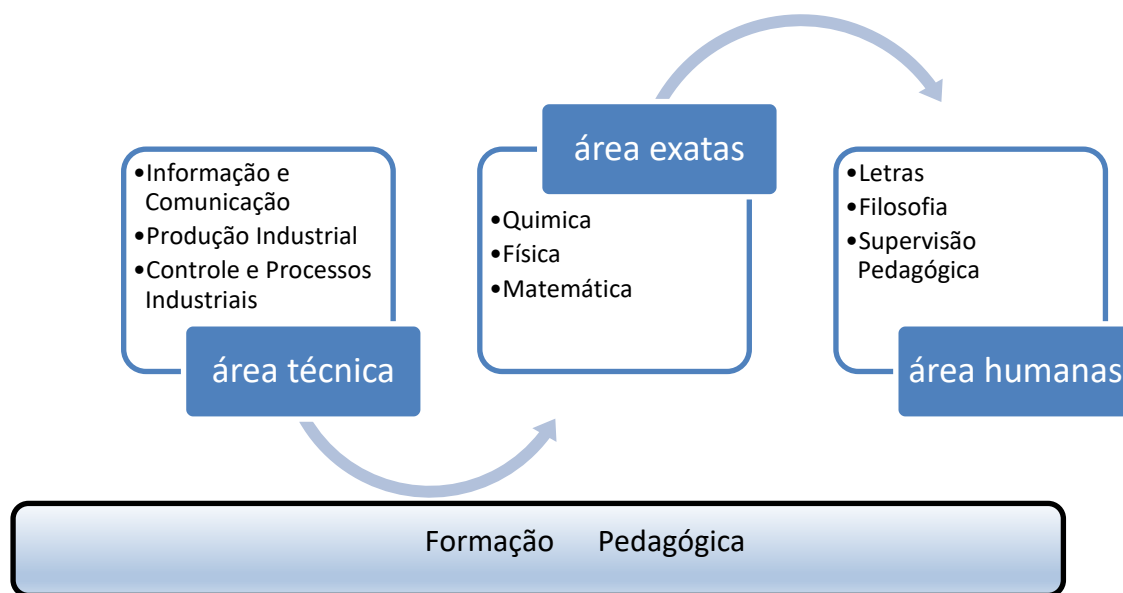
Essa pesquisa se caracteriza como sendo qualitativa pois preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Quanto aos procedimentos ela se caracteriza como bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites. Nesse primeiro

momento da pesquisa(2016), realizou-se análise de quatro editais, durante os anos de 2013 a 2015 porque são os editais nos quais os professores foram admitidos nos anos de 2015 e 2016.

Do ano de 2013 a 2016, ingressaram no IFSUL-Campus Charqueadas, trinta professores titulares. Destes, dezessete professores titulares são da área técnica, ou seja, Informação e Comunicação, Produção Industrial e Controle de Processos Industriais. São oriundos dos cursos de Engenharia e suas habilitações e Ciências da Computação pela UFRGS, PUC-RS e IFSUL instituições predominantes na formação dos docentes.

Na etapa de análise dos editais, a coleta de dados foi dividida por áreas, sendo elas: a área técnica, de exatas e de humanas, áreas definidas para o ingresso de professores no Instituto Federal de Educação e Ciência Sul-Rio-Grandense- Campus Charqueadas. Dividimos em área, eixo tecnológico e especificação pedagógica para conhecermos se havia alguma solicitação ao candidato a professor apresentar algum curso de formação pedagógica.

Figura 1 – Coleta de dados na fase de análise dos editais: área, eixo tecnológico e formação pedagógica.



Resultados e discussões

Ao apresentar os quadros das áreas nomeamos como 1,2 e 3(área técnica, exatas e humanas).

Quadro 1 – Editais para Área Técnica

ÁREA	EIXO TECNOLÓGICO	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
TÉCNICA	Informação e Comunicação (Edital 168/2015,152/2013)	Não há
	Produção Industrial (Edital 067/2014)	Não há
	Controle e Processos Industriais (Edital 168/2015)	Não há

Na área técnica é possível observar que não há nenhuma formação pedagógica exigida. A titulação exigida se concentra em cursos superiores relacionados com o eixo tecnológico. Assim, por exemplo, para Informação e Comunicação é exigido cursos relacionados à Computação, Informação e Desenvolvimento de Sistemas. Nesses eixos tecnológicos correspondentes, a formação pedagógica só tem peso durante a 3ª fase do concurso – avaliação de títulos. Dentro desta categoria, o Doutorado em educação ou na área de atuação pretendida conta como 50 pontos, o Mestrado em educação ou na área de atuação pretendida conta como 30 pontos e a Especialização em educação ou na área de atuação pretendida conta com 15 pontos (nos editais 152/2013 e 067/2014). A Formação Pedagógica conta como 20 pontos, mas não é uma titulação obrigatória.

Para o edital 168/2015, não há menção de Doutorado, Mestrado e Especialização em educação. A pontuação se dá em Doutorado na área pretendida (40 pontos), Doutorado em outras áreas (35 pontos), Mestrado na área pretendida (30 pontos), Mestrado em outras áreas (25 pontos), Especialização na área pretendida (20 pontos) e Especialização em outras áreas (15 pontos). A formação pedagógica ou licenciatura conta como 15 pontos.

Quadro 2 – Editais para Área de Exatas

ÁREA	EIXO TECNOLÓGICO	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
EXATAS	Química (Edital 168/2015)	Há
	Física (Edital 202/2014)	Há
	Matemática (Edital 152/2013)	Há

Na área de Exatas, todos os eixos tecnológicos requerem formação pedagógica. A titulação pode envolver cursos superiores em Engenharia nas áreas, como no caso da Química, mas com a condição de haver uma formação pedagógica separadamente, não

sendo especificada qual seja. Já para casos de licenciatura e bacharelado não é necessário pois a formação pedagógica já está inserida no currículo dos cursos.

A avaliação de títulos ocorre de forma similar à informada na área técnica. O doutorado em educação ou na área pretendida e o mestrado em educação ou na área pretendida valem 50 e 30 pontos, respectivamente, nos editais 152/2013 e 202/2014. No edital 168/2015, não há menção de mestrado, doutorado e especialização em educação e a pontuação é distribuída exatamente igual à área técnica. A pontuação para formação pedagógica ou licenciatura é de 15 pontos.

Quadro 3 – Editais para Área de Humanas

ÁREA	EIXO TECNOLÓGICO	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
HUMANAS	Letras (Português/Espanhol) (Edital 152/2013)	Há
	Filosofia (Edital 202/2014)	Há
	Supervisão Pedagógica (Edital 067/2014)	Há
	Letras (Edital 152/2013)	Há

Para a área de humanas, é exigida formação pedagógica quando a titulação exigida envolve o bacharelado da área pretendida. A exceção é a Supervisão Pedagógica, onde é solicitada Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar; Licenciatura em Pedagogia com Especialização em Supervisão Escolar ou Gestão: ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Educacional; Licenciatura em Pedagogia que atenda a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

A avaliação de títulos e a pontuação ocorrem de forma similar aos editais já citados. Após fazer essa análise, concluímos que não há nenhuma exigência de formação pedagógica para docentes da área técnica. As áreas de exatas e humanas envolvem a formação pedagógica pois já estão inseridas no currículo do curso superior de licenciatura em cada categoria específica. A formação pedagógica, enfim, tem um peso maior para todas as áreas quando se analisa a prova de títulos, já que a formação fornece uma pontuação para o candidato. Já durante a segunda fase, critérios pedagógicos são avaliadas através da prova prática didático-pedagógica.

A segunda fase do concurso envolve a prova prática didático-pedagógica. A prova didático-pedagógica é dividida em duas categorias: didática e técnica. A prova possui 30 minutos de duração e é gravada em áudio e vídeo, sem cortes. A banca avaliadora é composta de quatro servidores efetivos do IFSul: dois docentes, com titulação compatível com a área de conhecimento do cargo a ser preenchido, e dois pedagogos.

Os critérios avaliados são o plano de aula, o desempenho, o desenvolvimento do conteúdo, o aproveitamento do tempo e os recursos didáticos, podendo ser classificados em sim (satisfaz o critério), em parte (parcialmente satisfaz o critério) e não (não satisfaz o critério). É sorteado um tema extraído do conteúdo programático de cada área do edital para a realização da aula. A partir desse tema, condições específicas são avaliadas.

Para esse artigo, é importante ressaltar algumas condições específicas da ficha didática: quanto ao plano de aula, a proposta pedagógica avaliada é por meio de assegurar que os objetivos estão claros e adequados em relação aos conteúdos propostos, que a metodologia é coerente e que a avaliação está de acordo com os objetivos. Quanto ao desempenho, é avaliado se o candidato consegue incentivar os alunos despertando, assim, interesse para o desenvolvimento do conteúdo; se a metodologia apresenta sequência didática coerente com os objetivos; se o candidato problematiza o conteúdo desafiando o aluno a pensar e se há expectativas para novas aprendizagens. Já quanto ao desenvolvimento do conteúdo, é avaliado se o candidato valoriza os conhecimentos prévios dos alunos acerca do(s) conteúdo(s) desenvolvido(s); se esse conteúdo é desenvolvido de forma clara, com exemplos; se o processo de avaliação da aprendizagem é empreendido; se há uma interdisciplinaridade e se a metodologia utilizada favorece o processo de ensino e aprendizagem.

Para a ficha técnica, a proposta principal se concentra na desenvoltura do conteúdo de forma contextualizada, ou seja, se o candidato consegue contextualizar a realidade e se o candidato valoriza a prática. O candidato também deve saber selecionar e desenvolver o conteúdo adequadamente ao público-alvo. Por fim, é avaliado se há a realização de uma síntese significativa no momento inicial e/ou final da aula.

Nota-se que a ficha técnica não apresenta os mesmos critérios que a ficha didática, já que para esta categoria, são avaliados questões mais formais, como por exemplo, a terminologia técnica adequada e a desenvoltura da aula.

Conclusão:

A pesquisa em andamento que deu origem a esse artigo nessa primeira fase apresentou como objetivo analisar os editais de concurso público docente do IFSUL de 2013 a 2016 para verificar os requisitos exigidos para a docência. No contexto de análise dos editais, verificamos que os conhecimentos técnicos são prioridade em relação aos conhecimentos pedagógicos(Quadro 1).Os conhecimentos técnicos estão presentes nas três fases do concurso publico da área técnica e os conhecimentos pedagógicos nessa área aparecem na terceira fase que é a análise de títulos, sendo a formação pedagógica não obrigatória.Na área das exatas, todas as fases do concurso requerem formação pedagógica.Mesmo um candidato com graduação em Engenharia Química por exemplo que concorre ao cargo de professor de química, precisa obrigatoriamente apresentar algum curso de formação pedagógica.

Para a área de humanas, é exigida formação pedagógica quando a titulação envolve o bacharelado da área pretendida. Nos editais analisados, a segunda fase que é a prova didática(aula) tem como objetivo avaliar os conhecimentos técnicos e didáticos apresentando uma banca com quatro professores, sendo que dois são da área na qual o concurso está sendo realizado e dois da área pedagógica.

Os dados iniciais destacam uma ênfase dada aos conhecimentos específicos das áreas de formação dos bacharéis em detrimento aos conhecimentos didático-pedagógicos, precisa ser melhor refletida e analisada à luz dos estudos já consolidados sobre identidade e saberes docentes realizados no contexto da educação profissional.

Até o presente momento podemos verificar que os editais solicitam alguns critérios que podem auxiliar na constituição da identidade do professor nos Institutos Federais de Educação,Ciência e Tecnologiae que esse é um processo ainda em construção.

Referências:

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

CAETANO, Maria Raquel. Pós graduação, aqui também tem. Entrevista a Gislane Gomes. **Revista Posteiro**, IFSUL.2015.

CRUZ. S. P. S.;VITAL. T. R. S. A construção da profissionalidade docente para a educação profissional : análise de concursos públicos para docente. **Revista HOLOS**, Ano 30, Vol. 02.

GUATHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, anexo XX, nº 68, dez/99.

KLUG.Aline Quandt Klug, PINTO. Maria das Graças C. da S. Medeiros Gonçalves. Formação Pedagógica na formação de professores: de que estamos falando?In: **XII Congresso Nacional de Educação**. Educere. PUC-PR, 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **RevistaEducação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, V. 1, n. 1, jun. 2008.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Anely Silva. A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação- PPGED, Vitória da Conquista, 2016.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas na educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares**. São Paulo: Moderna, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo:Cortez, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances: estudos sobre educação**. São Paulo, Ano XI, v. 12, n.13, jan/dez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WIEBUSCH.Eloisa Maria Wiebusch.CUNHA. Maria Isabel.Aprofissionalidade dos professores iniciantes na educação profissional e tecnológica:um desafio para a gestão? **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, n.1 p.30-42, jan/jun,2014.

TEMÁTICA 2 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1 A COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

GOMES, Diego Eller¹.

DE ESPÍNDOLA, Marina Bazzo².

RESUMO: Este estudo tem como objetivo descrever e analisar as percepções dos professores que atuam nos cursos de licenciatura em Biologia, Física e Matemática, ofertados na modalidade de educação a distância (EaD) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujos projetos são financiados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), acerca da comunicação estabelecida com os estudantes e outros profissionais. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário, elaborado pelo Núcleo de Avaliação do Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec) da UFSC, aos docentes que estavam atuando ou que já haviam atuado nesses cursos. Os resultados do estudo indicaram a necessidade de aprimoramentos no que se refere à conexão de internet e problemas técnicos com as videoconferências, os quais impactaram negativamente nas ações pedagógicas planejadas pelos docentes. A comunicação dos professores com as demais equipes dos cursos e com os estudantes foi avaliada, em geral, como um aspecto positivo dos Cursos.

Palavras-chave: Comunicação; Formação de Professores; Educação a Distância.

Introdução

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) iniciou, em 2004, um processo de ampliação e institucionalização de suas atividades em educação a distância (EaD) (GOMES *et al.*, 2016). Essa iniciativa buscou contribuir para a melhoria da qualidade da educação superior no Brasil, fortalecendo-se com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Ministério da Educação (MEC), em 2005. Nesse contexto, a UAB se constituiu pelo conjunto de instituições públicas de ensino superior e pelos polos municipais de apoio presencial, configurando-se, assim, como uma universidade aberta e a distância no País. As vagas ofertadas pela UAB foram direcionadas, preferencialmente, à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (BRASIL, 2006).

¹Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: diego.eller@ufsc.br.

²Doutora em Educação, Gestão e Difusão em Biociências. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: marina.bazzo.espindola@ufsc.br

Dentre os laboratórios que mobilizaram esforços para atuar no contexto da EaD, na UFSC, está o Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec), vinculado ao Centro de Educação (CED). O trabalho desenvolvido no Lantec possui enfoque na formação, criação e desenvolvimento de materiais, estabelecendo parcerias com os cursos de licenciatura ofertados na modalidade EaD, pela UFSC. Além da formação, criação e desenvolvimento de materiais, o Lantec desenvolve estudos de avaliação dos processos formativos, com a finalidade de ampliar e fortalecer a parceria entre o laboratório e os cursos parceiros, com atenção às especificidades do ensino na EaD. Nesse sentido, em 2015, o Núcleo de Avaliação do Lantec desenvolveu um projeto de avaliação das licenciaturas em Biologia, Física e Matemática, ofertados na modalidade EaD, com vistas à avaliação de múltiplas dimensões implicadas na formação de professores nessa modalidade, com ênfase nos aspectos pedagógicos e de infraestrutura (DURLI *et al.*, 2015). Este estudo apresenta um recorte dos resultados decorrentes do projeto de avaliação desenvolvido por Durli *et al.* (2015).

A possibilidade da comunicação com participantes geograficamente dispersos é considerada um dos aspectos positivos e centrais da modalidade EaD (BRESSEM *et al.*, 2016). Na própria legislação brasileira, a EaD é definida como a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica ocorre com a utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação (TIC) e as atividades educativas são realizadas em tempo ou lugares diversos (BRASIL, 2017). Uma comunicação mediada pelas TIC que seja eficiente do ponto de vista pedagógico é, no entanto, um desafio para contextos em que a cultura da presencialidade é, ainda, a principal referência para o diálogo educativo. Desse modo, a garantia da qualidade dos processos relacionados à modalidade EaD, prescinde da avaliação de aspectos relacionados à comunicação, cuja relevância é apontada pela legislação e pela comunidade científica (TANG; LAM, 2014; RUGGERI; FARRINGTON; BRAYNE, 2013; PADILLA RODRIGUEZ; ARMELLINI, 2014; KIM; LEE; SKELLENGER, 2012; ZHANG; CHENG, 2012).

Portanto, este artigo tem como objetivo descrever e analisar as percepções dos professores dos cursos de licenciatura em Biologia, Física e Matemática, ofertados na modalidade EaD pela UFSC, acerca da comunicação estabelecida com os estudantes e outros profissionais dos Cursos.

Fundamentação Teórica

A avaliação educacional deve levar em conta os contextos de sua utilização (AFONSO, 2009). Dentre suas possibilidades, a avaliação pode ser considerada institucional quando se pretende realizar uma análise simultânea do conjunto de dimensões relevantes, definidas no âmbito da instituição e dos recursos disponíveis (PALHARINI, 1999). Segundo o autor, sua finalidade é servir de base para o processo de tomada de decisão e retroalimentar continuamente os sistemas organizacionais, possibilitando a realização de correções no decorrer do processo sob avaliação.

Nesse contexto, Nunes (2006) destaca que, as instituições de ensino superior devem refletir sobre o seu papel na sociedade, considerando sua identidade e o contexto regional no qual estão inseridas; que analisem os resultados obtidos em seus processos avaliativos não somente na dimensão quantitativa, mas buscando a dimensão qualitativa do processo, a fim de desvelar as fragilidades e potencialidades da avaliação. Os atores do processo, na perspectiva da avaliação institucional, devem participar dos espaços de discussão, para que os resultados obtidos sejam favoráveis (NUNES, 2006). Dessa forma, é fundamental estabelecer processos de avaliação dos projetos desenvolvidos na instituição, sendo a formação de professores na modalidade EAD um dos projetos de grande expressão na UFSC.

Um dos desafios centrais de todo processo educacional é a comunicação, especialmente no contexto da EAD, para sujeitos que estão mais fortemente vinculados à cultura do ensino presencial e suas formas de mediação. O termo comunicação apresenta diferentes definições, conforme o autor, o sentido e a ocasião em que é empregado (MARTINO, 2008), sendo algumas possibilidades: “fato de comunicar, de estabelecer uma relação com alguém, com alguma coisa ou entre coisas; transmissão de signos através de um código (natural ou convencional); a capacidade ou processo de troca de pensamentos, sentimentos, ideias através da fala, gestos, imagens, de forma direta ou com de meios técnicos” (MARTINO, 2008, p. 15).

Ao rever os conceitos do termo comunicação e suas implicações para a EAD, Santos (2011) destaca que essa relação está fortemente vinculada ao momento histórico e ao que o autor descreve como as características básicas da comunicação.

Na oralidade, tanto o transmissor quanto o receptor da mensagem deveriam estar no mesmo contexto para compartilhar o saber. Na fase da escrita,

passamos a armazenar e transportar as informações, manipulando-as no tempo e no espaço. Hoje, na era digital de comunicação, com a ampliação das possibilidades da internet, o hipertexto possibilita a quebra da linearidade, tornando cada um de nós também autores de nosso percurso (SANTOS, 2011, p. 3).

A comunicação está também bastante imbricada com a cultura, pois comunicar, mais do que transmitir ou receber uma mensagem, é compartilhar sentidos em um processo que não é fato isolado em si e que depende das dimensões social, tecnológica e intrínseca de cada sujeito envolvido (SANTOS, 2011).

Do ponto de vista educacional, a comunicação é essencial para viabilizar o acesso e a troca de informação, e principalmente possibilitar o diálogo, num processo de interação com perguntas, respostas e discussões para a construção de aprendizagens.

Metodologia

O Núcleo de Avaliação do Lantec elaborou um instrumento de avaliação direcionado aos professores dos cursos de licenciatura em Biologia, Física e Matemática, ofertados na modalidade EaD, voltado à investigação acerca da comunicação estabelecida com os estudantes e os demais profissionais dos Cursos (GOMES *et al.*, 2016). O questionário possuía itens de múltipla escolha, dicotômicos e politômicos, e também itens abertos.

Para análise dos itens de múltipla escolha, de maneira geral, foram utilizadas frequências relativas e absolutas. Em relação às respostas discursivas, procedeu-se à análise de conteúdo, com distribuição das respostas em categorias criadas *a priori*, apresentadas nos resultados do estudo. Salienta-se que os itens do questionário resultaram de diversas reuniões realizadas pelos membros do Núcleo de Avaliação do Lantec, inclusive com professores representantes dos cursos avaliados, para apresentar, discutir e aprovar o questionário final, configurando um processo de avaliação construtivista, ao considerar a percepção de diferentes participantes dos cursos.

O questionário de avaliação dos cursos de licenciatura em Biologia, Física e Matemática EaD da UFSC, foi implementado no *googledocs* e encaminhado, por e-mail, a 181 professores que estavam atuando ou que já haviam atuado nesses Cursos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) também foi encaminhado por e-mail, cientificando os participantes dos principais aspectos envolvidos no estudo. O

questionário ficou disponível para ser respondido por 15 dias, durante o mês de julho de 2016, e teve 28 participações, sendo 16 professores do curso de Biologia, nove de Física e três do curso de Matemática, totalizando 15% de participação em relação ao total de professores.

Por fim, considerando o percentual de respostas recebidas, e por não se tratar de uma amostra aleatória de participantes, os resultados apresentados na sequência devem ser interpretados como percepções dos professores participantes do estudo, sem incorrer em generalizações, caracterizando-se como uma limitação da pesquisa.

Resultados

Nesta seção, são descritas e analisadas as percepções dos professores acerca da comunicação estabelecida com os estudantes e outros profissionais dos Cursos de licenciatura em Biologia, Física e Matemática ofertados pela UFSC na modalidade EaD.

Ao analisar as respostas registradas pelos professores dos cursos de licenciatura, foram identificadas, inicialmente, questões relacionadas aos meios de comunicação, como a frequência e a qualidade da interação dos professores com as demais equipes dos cursos. Ressalta-se que a maior frequência de interação foi estabelecida com os tutores da UFSC, com os estudantes e com as secretarias dos cursos. A menor frequência de interação, por sua vez, foi com a equipe de avaliação do Lantec. É importante ressaltar que o questionário de avaliação possuía perguntas relacionadas aos profissionais do Lantec, tendo em vista que os professores, em alguns casos, interagiam com essas equipes, especialmente no que se refere à formação educacional, à criação e ao desenvolvimento dos materiais para EaD.

Em relação à qualidade do atendimento das equipes dos cursos às suas necessidades, os professores dos cursos de licenciatura em Biologia, Física e Matemática EaD da UFSC indicaram os tutores como os profissionais com os quais mais interagem e que melhor atendem às suas necessidades. Não houve destaque negativo acerca da qualidade do atendimento das equipes dos cursos às necessidades dos professores.

O meio de comunicação mais utilizado pelos professores para se comunicarem com as equipes, sendo elas constituídas por outros profissionais dos cursos e pelos estudantes, foi o e-mail. O fórum do AVEA, o telefone e a videoconferência, também

foram utilizados pelos professores. No que se refere à qualidade da comunicação, os professores do curso de Biologia registraram os seguintes comentários positivos.

A comunicação por videoconferência no Lantec sempre deu certo (Professor – Biologia).

A comunicação é boa com as equipes que estão na UFSC e com alguns polos. O polo de Pato Branco se destacou na presença e comprometimento da Coordenação e dos tutores, o que também fez a nossa comunicação acontecer bem. Com os tutores de Araranguá também mantivemos uma excelente comunicação (Professor – Biologia).

Já as críticas à qualidade da comunicação estabelecida com as demais equipes do curso de Biologia, referem-se aos seguintes aspectos, cujo destaque é a necessidade de melhoria na comunicação que se estabelece com a coordenação do Curso.

Com a coordenação do EaD em Biologia a qualidade da comunicação é muito ruim (Professor – Biologia).

Tudo no aspecto de coordenação e curso, pois os três primeiros cursos foram muito bons, mas o nível de tudo vem caindo assustadoramente (Professor – Biologia).

Precisamos melhorar a comunicação com as coordenações de polo que, exceto Pato Branco, não aconteceu e não acontece. Com os tutores polo também, mantendo-os mais a par das nossas ações pedagógicas e podendo também contar com maior comprometimento deles no acompanhamento dos alunos (Professor – Biologia).

Foi muito pouca, deveríamos ter um cronograma de trabalho coletivo (Professor – Biologia).

Desconhecimento inicial de todas as equipes (Professor – Biologia).

Para o curso de Física, foram relatados dois elogios ao uso do e-mail na comunicação com as equipes, no sentido de que sempre foi o melhor meio de comunicação com as equipes; quatro professores declararam que a comunicação é boa; um professor indicou como aspecto positivo a disponibilidade das equipes/profissionais para o trabalho conjunto; e, por fim, houve um elogio ao trabalho realizado pelas equipes do Lantec.

A gravação das videoaulas e o apoio da equipe de criação e desenvolvimento de materiais foi imprescindível para a disciplina e se mostraram eficientes e bem sucedidas (Professor – Física).

Convidados a registrarem comentários acerca de aspectos que precisam melhorar no curso de Física, houve destaque para as videoconferências e as funcionalidades do *Moodle*, conforme relatos apresentados na sequência.

A qualidade das videoconferências que são espaços importantes de interação, mas que neste semestre não funcionaram como tal. A saída do designer instrucional dificultou a revisão do moodle ao longo do semestre acarretando um trabalho bastante grande para o responsável pelo desenvolvimento de materiais e criação (Professor – Física).

A direção do curso suspendeu uma videoconferência unilateralmente - apenas comunicou que estava suspensa, o que atrapalhou muito o desenvolvimento do programa da disciplina (Professor – Física).

Acho que as ferramentas do Moodle são muito limitadas e deveriam ser mais amigáveis ao usuário, principalmente nas áreas de ciências exatas (Professor – Física).

As funcionalidades do Moodle precisam melhorar (Professor – Física).

Acredito que o espaço físico não era adequado quando havia necessidade de conversar pessoalmente com as pessoas porque várias trabalhavam no mesmo espaço e com funções diferentes (Professor – Física).

Trabalho conjunto entre os professores e disciplinas (Professor – Física).

A direção do curso fez a seleção do tutor-UFSC sem consulta ao professor e informou quem era a pessoa selecionada (Professor – Física).

Em relação à avaliação dos professores do curso de Matemática quanto à qualidade da comunicação com as equipes, dois participantes declararam ser boa e um participante declarou ser razoável pela necessidade de que sejam ampliados os canais de comunicação.

Analisando os meios de comunicação mais utilizados pelos professores na comunicação com os estudantes dos Cursos, nota-se que, em geral, os canais mais utilizados foram o fórum do AVEA, o e-mail e a videoconferência. No entanto, a videoconferência parece ter sido pouco utilizada no curso de Física no semestre avaliado.

Os relatos apresentados na sequência foram registrados pelos professores do curso de Biologia, no que se refere aos aspectos positivos da comunicação estabelecida com os estudantes do Curso. Ressalta-se que três participantes da pesquisa indicaram como “boa” a qualidade da comunicação com os estudantes.

Todas as vezes que nos comunicamos, seja por mail ou via videoconferência, sempre fluiu muito bem. As videoconferências sempre foram feitas no Lantec e funcionaram super bem (Professor – Biologia).

Os momentos presenciais são muito bons para a comunicação e deveriam ser mantidos (Professor – Biologia).

Os estudantes estiveram sempre bem estimulados de modo que as comunicações foram sempre produtivas no sentido do nosso compartilhamento de conhecimentos (Professor – Biologia).

Os alunos quando chegam ao estágio geralmente estão bastante envolvidos com a disciplina e comprometidos com as atividades. Desta forma, a interação acontece muito bem, os alunos estão sempre ligados nas mensagens que enviamos. Eles já estão acostumados com a dinâmica do curso, com a

forma de interação. É importante registrar que as turmas até o momento foram bem diferentes, dependendo da edição e do polo (Professor – Biologia).

Muito boa, utilizei o chat como atendimento individual e foi uma ótima experiência; um dia por semana ficava a disposição dos estudantes, para responder questões de dúvidas ou orientações gerais. E essencialmente o fórum (Professor – Biologia).

A comunicação foi muito boa e isso foi comprovado principalmente na aula presencial (Professor – Biologia).

A melhor comunicação foi realizada depois da visita ao polo (Professor – Biologia).

São vários [os] meios de comunicação, o que facilita bastante o contato (Professor – Biologia).

No curso de licenciatura em Física EaD, foram registrados os seguintes relatos elogiosos à qualidade da comunicação estabelecida com os estudantes:

Usando a plataforma do EaD e os e-mails pessoais, a comunicação sempre funcionou (Professor – Física).

Houve diálogo, troca, interação (Professor – Física).

Excelente. Rápida e eficaz, com registro (documentação) apropriado (e-mail) (Professor – Física).

O e-mail e o chat (quando havia) funcionaram bem (Professor – Física).

Em relação ao curso de Matemática, dos três professores participantes, dois registraram elogios à qualidade da comunicação estabelecida com os estudantes.

Me comuniquei bastante e muito bem com alguns alunos apenas (Professor – Matemática).

A comunicação foi boa. Depende muito da participação de quem está na coordenação no polo (Professor – Matemática).

Alguns aspectos precisam melhorar na comunicação entre os professores e os alunos, conforme apontam os participantes do curso de Biologia, cujos relatos não indicam consenso em relação às críticas.

As ferramentas devem ser mais interativas (Professor – Biologia).

A qualidade da videoconferência, pois são comuns os problemas técnicos de acesso dos alunos a internet (Professor – Biologia).

Toda a sociedade, e a comunidade acadêmica; mas isso significa pouco quando reconhecemos as limitações humanas e logísticas que temos devido ao estágio civilizatório que nos encontramos. Isso que conduz às nossas formas de interações sociais formais e informais, que demonstram como funcionam nossas instituições e que podemos admitir que, apesar dos pesares, estamos avançando, estamos formando pessoas e profissionais (Professor – Biologia).

A distância, a meu ver, ainda é um desafio para estabelecer uma boa comunicação. Muitas vezes chegamos ao encontro presencial e só ali percebemos como a turma está de verdade. Nas turmas em que conseguimos

uma excelente comunicação foi por conta de muitos encontros presenciais ao longo do percurso e isso se expandia para os momentos a distância. Outra dificuldade é na escrita de alguns alunos e tutores polo (Professor – Biologia).

A formação dos tutores presenciais, a maioria atuava como monitor de técnico e não é essa a função deles. E pode-se melhorar a integração entre os professores e coordenações. Os designers precisam de formação específica (pedagógica, tecnológica e interdisciplinar) (Professor – Biologia).

Em geral, o nível intelectual dos alunos é muito fraco, o que pode ser melhorado com mais atividades presenciais (Professor – Biologia).

As conexões precisam melhorar (Professor – Biologia).

O pouco contato físico com os alunos cria um distanciamento, mas que é característico da EaD (Professor – Biologia).

Os professores do curso de Física também indicaram aspectos da comunicação que, na sua percepção, precisam melhorar, com destaque para a participação dos estudantes e problemas técnicos com as videoconferências.

O problema maior estava na demora dos próprios professores em responder aos alunos, pois estes não verificavam com frequência os e-mails dos estudantes (Professor – Física).

Poucas respostas dos estudantes, somente realizavam as atividades e questionam sobre aspectos das mesmas, comunicação restrita às atividades requeridas (Professor – Física).

Acho que as ferramentas do Moodle são muito limitadas e deveriam ser mais amigáveis ao usuário, principalmente nas áreas de ciências exatas (Professor – Física).

As videoconferências foram canceladas por falta de condições técnicas e as aulas presenciais não puderam ser realizadas por falta de recursos (Professor – Física).

Abandonar os textos de produção local por livros textos consagrados universalmente (Professor – Física).

Sinal das videoconferências precisam melhorar e as funcionalidades do Moodle (Professor – Física).

Os professores do curso de Matemática indicaram os seguintes aspectos que, na sua percepção, necessitam ser melhorados: a velocidade da internet e a necessidade de mais canais de comunicação, com uma ocorrência cada.

As videoconferências também foram avaliadas pelos professores dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade EaD pela UFSC, na gestão UAB. Assim, Na Tabela 1, é apresentada a avaliação dos professores em relação à qualidade das videoconferências das quais participaram.

Tabela 1. Distribuição de frequência da avaliação dos professores acerca da qualidade das videoconferências realizadas nos cursos de licenciatura EaD da UFSC

Qualidade da Videoconferência	Biologia	Física	Matemática	Geral
Qualidade da imagem				
<i>Péssima</i>	1	2	0	3
<i>Ruim</i>	5	2	1	8
<i>Regular</i>	1	1	1	3
<i>Boa</i>	6	2	1	9
<i>Excelente</i>	3	1	0	4
<i>Não se aplica</i>	0	1	0	1
Qualidade do áudio				
<i>Péssima</i>	1	2	1	4
<i>Ruim</i>	2	0	0	2
<i>Regular</i>	4	4	1	9
<i>Boa</i>	6	1	1	8
<i>Excelente</i>	3	1	0	4
<i>Não se aplica</i>	0	1	0	1
Qualidade da conexão				
<i>Péssima</i>	0	2	1	3
<i>Ruim</i>	2	2	1	5
<i>Regular</i>	10	2	1	13
<i>Boa</i>	3	1	0	4
<i>Excelente</i>	1	1	0	2
<i>Não se aplica</i>	0	1	0	1

Fonte: Elaborado pelos autores. ano

Ao avaliar as Videoconferências, foram observados aspectos negativos. As avaliações péssima e ruim foram mais frequentes em relação à qualidade da imagem, em que 11 professores realizaram este registro. Já a qualidade da conexão foi avaliada, em geral, como regular.

Conclusão

Com o presente artigo, foi possível constatar que a maior frequência de interação dos professores ocorreu com os tutores dos cursos de licenciatura EaD avaliados, o que demonstra um resultado muito positivo, indicando o estabelecimento de uma mediação pedagógica coletiva. A qualidade do atendimento dos tutores às necessidades dos professores também foi um destaque positivo identificado no processo de avaliação. Salienta-se, também, que a comunicação foi estabelecida majoritariamente utilizando-se o e-mail e, com menor ocorrência, o fórum do ambiente virtual e as videoconferências. Assim, há indicativos da ocorrência de um processo de troca de pensamentos, sentimentos e/ou ideias, por meio da utilização das tecnologias da informação e comunicação, conforme indicado por Martino (2008).

Os professores participantes do processo de avaliação dos cursos de licenciatura também interagiram com os estudantes e as secretarias dos cursos e tiveram suas necessidades atendidas, com a ressalva de que foi com os tutores que os professores estabeleceram relações mais próximas e assertivas. Nota-se que foi possível o estabelecimento da comunicação com participantes geograficamente dispersos, sejam eles profissionais ou estudantes, considerado um dos aspectos mais benéficos e centrais da modalidade EaD (BRESSEM *et al.*, 2016).

Críticas também foram apontadas pelos professores dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade EaD, cujo destaque foi a qualidade da comunicação estabelecida com a coordenação dos cursos, aspecto a ser aprimorado. Além disso, a qualidade técnica das videoconferências apresentou graves problemas para o desenvolvimento pedagógico das disciplinas, na percepção dos professores. Evidencia-se que a participação dos estudantes necessita ser mais frequente, para que os cursos alcancem os resultados desejados no que se refere à qualidade do processo formativo de novos professores.

Sugere-se que em futuras investigações sejam consideradas as percepções de múltiplos atores do processo de formação de professores na modalidade EaD, a fim de que suas opiniões acerca da realidade concreta dos cursos sejam comparadas e possam subsidiar, de forma ainda mais completa, o processo de tomada de decisão acerca das futuras ações a serem postas em prática. Conforme indicado por Nunes (2006), para que sejam alcançados resultados favoráveis, os atores do processo devem participar dos espaços de discussão. Além disso, sugere-se que futuras investigações contemplem os cálculos de tamanho da amostra para que os resultados encontrados possam ser generalizados, o que configura-se como uma limitação do presente estudo.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800 - Sistema Universidade Aberta do Brasil**, de 8 de junho de 2006, Brasília, DF, 2006.

_____. **Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>
 . Acesso em: 09 jun. 2017.

BRESSEM, Kristina et al. A German e-learning-training in the context of early preventive intervention and child protection: preliminary findings of a pre-post evaluation. **Child and adolescent psychiatry and mental health**, v. 10, n. 1, p. 25, 2016.

DURLI, Zenilde et al. **Projeto de autoavaliação dos Cursos de Licenciatura a distância: Biologia, Física e Matemática**. Florianópolis, SC: Lantec/UFSC, 2015.

GOMES, Diego Eller et al. **Relatório de autoavaliação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: EaD UFSC**. Florianópolis, SC: Lantec/UFSC, 2016.

KIM, DaeShik; LEE, Helen; SKELLENGER, Annette. Comparison of levels of satisfaction with distance education and on-campus programs. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 106, n. 5, p. 275, 2012.

NUNES, Lina Cardoso. As dimensões da auto-avaliação institucional: tecendo redes de redes. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro**, v. 14, n. 52, p. 339-348, 2006.

PADILLA RODRIGUEZ, Brenda Cecilia; ARMELLINI, Alejandro. Applying the interaction equivalency theorem to on-line courses in a large organization. **Journal of Interactive On-line Learning**, v. 13, n. 2, p. 51-66, 2014.

PALHARINI, Francisco de Assis. **O estado do PAIUB em universidades federais da região Sul e Sudeste: tormento ou paixão**. UFF, Niterói, 1999 (tese doutorado).

RUGGERI, Kai; FARRINGTON, Conor; BRAYNE, Carol. A global model for effective use and evaluation of e-learning in health. **Telemedicine and e-Health**, v. 19, n. 4, p. 312-321, 2013.

TANG, Eunice; LAM, Cherlotte. Building an effective on-line learning community (OLC) in blog-based teaching portfolios. **The Internet and Higher Education**, v. 20, p. 79-85, 2014.

ZHANG, Weiyan; CHENG, Yau Ling. Quality assurance in e-learning: PDP evaluation model and its application. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 13, n. 3, p. 66-82, 2012.

2 AULA SIN FRONTERAS

Carla Decoud³

RESUMEN. Este artículo presenta la constitución de un campo virtual entre Universidades Iberoamericanas que se propone como un proyecto de integración y de participación de alumnos y profesores universitarios, una propuesta de educación con las mismas condiciones de calidad de formación presencial y la distancia con las ventajas que ofrecen las TIC. AULA-CAVILA, así designada para esa agrupación de universidades que se constituye como una asociación Asociación de Universidades Latinoamericanas - AULA en un campus virtual de universidades iberoamericanas - CAVILA.

Palabras clave: TIC, integración, formación, gestión.

Antecedentes

La idea de compartir un Campus Virtual entre Universidades de Iberoamérica recorre un camino que se sustenta en la concepción de una educación superior considerada como bien público y la necesidad de profundizar la democratización del conocimiento a través de una red de instituciones que comparten el ámbito académico iberoamericano.

El proyecto de universidad o campus virtual supone un espacio ampliado, que trasciende fronteras, que recoge una fuerte voluntad política de cooperación, solidaridad e integración a partir del encuentro de universidades públicas de Iberoamérica, que participan de este campus virtual, ofreciendo a estudiantes de distintos países una propuesta académica con las mismas condiciones de calidad que las presenciales y con la modalidad y ventajas que aportan las TIC.

Este grupo de universidades reconoce antecedentes fundamentales al momento de constituirse como Asociación entre los cuales se pueden mencionar la “Conferencia Mundial de Educación Superior”, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, celebrada en París en 1998, que constituyó un marco orientador de políticas para consolidar los vínculos académicos interinstitucionales, nacionales, regionales e internacionales. Así expreso: “La historia contemporánea

³ Directora Elearning Facultad Politecnica – UNA; Coordinadora Técnica de AULA-CAVILA de la UNA. - carladecoud@gmail.com

muestra que los acuerdos regionales amplios se constituyen en fuertes espacios para afrontar la mundialización en mejores condiciones”.⁴

El capítulo de la CMES, dedicado al debate sobre las Nuevas Tecnologías, aborda la construcción de la Universidad Virtual en el marco de los principios antes señalados.

Las universidades que conforman hoy esta red del proyecto UVI, adhirieron a los principios de la Declaración de París. Fue a los pocos meses que la Universidad Nacional de Córdoba convocó, en el marco de la misma, a un gran encuentro que, bajo la nominación de Universidad Iberoamericana – Globalización e Identidad, reunió a representantes de la comunidad latinoamericana y de España.

Organismos como UNESCO, IESALC, CEXECI, Junta de Extremadura, etc. se vieron representados por destacados políticos y académicos de la educación, rectores y autoridades de las Universidades de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), CSUCA, Universidad de Extremadura, CIN, Andifes, Unamaz, FUA y OCLAE (Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes).

Se analizaron los documentos de la CMES, se promovió un intenso debate sobre la Educación Superior en el contexto iberoamericano y los retos del siglo XXI.

La Declaración final del Encuentro, recogió las propuestas acerca de los postgrados en red, la movilidad de académicos y estudiantes, reconocimientos y validez de títulos entre países y regiones, etc.

Cabe destacar que fue en ese ámbito donde el Consejero de Educación de la Junta de Extremadura presentó la propuesta de Creación de la Universidad Virtual Iberoamericana -UVI, “uniendo las capacidades de excelencia que tienen las universidades y comenzando por cursos de postgrado” (Millán Vázquez).

Es evidente que este Encuentro es el antecedente más significativo que tiene la red a la que hoy pertenecemos.

En el año 1999, rectores y autoridades de universidades iberoamericanas, junto a funcionarios internacionales del campo de la educación superior, suscribieron en Cáceres, Extremadura, una Declaración en la que se acordó la creación de una “Universidad Virtual Iberoamericana”, como espacio de cooperación intelectual, científica y cultural, apoyada principalmente en la informática y la telemática como

⁴ Disponible: www.cavila.org Acceso 2017.

medios de funcionamiento y de proyección de las redes electrónicas internacionales, que contribuye a fortalecer una identidad cultural iberoamericana, por medio de programas educativos, científicos, tecnológicos, culturales y humanísticos, utilizando la enseñanza, la investigación y la extensión como principales funciones universitarias. De la misma participaron Miguel Rojas Mix, Jorge Brovetto, Carlos Tunerman, Wrana Panizzi y otros destacados académicos de la región iberoamericana.

La voluntad política de integración se vio reforzada y afianzada a través de las Cumbres de Rectores de Universidades Públicas de Iberoamérica: Chile (1999), Buenos Aires (2000), Porto Alegre (2002), El salvador (2003), Guadalajara (2004) y Montevideo (2006).

Fue en el año 2002 y, precisamente en Córdoba, en oportunidad de la realización del Encuentro “Córdoba Eje XXI – La Universidad Pública en la Respuesta Iberoamericana a la Globalización”, donde el Consejero de Educación de Extremadura, Luís Millán, actualiza la propuesta de la creación de la Universidad Virtual frente a los desafíos del siglo que se iniciaba. En el mismo encuentro, Luís Yarzabal, Presidente del Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo, en su conferencia “Las Universidades Iberoamericanas ante los Nuevos Escenarios Regionales”, sostuvo que las universidades iberoamericanas “deberían proponer un programa en red, basado en el uso intensivo de las tecnologías de la información y comunicación, gestionado por un equipo multidisciplinario que coordinaría la producción de un informe anual sobre el estado y las perspectivas de la Educación Superior en Iberoamérica.

En el año 2003, en la IV Cumbre de Rectores de Universidades Públicas de Iberoamérica, adquirió centralidad el tema de las nuevas formas de validación, circulación y apropiación del conocimiento y el aporte de las nuevas tecnologías y la integración en el espacio común de las Universidades Públicas de Iberoamérica, “Constituyendo la solidaridad el motor principal de la sociedad mundial del saber”⁵ En el mismo año, la AUGM y el CEXECI convocan a representantes de universidades de Latinoamérica y organismos internacionales a sumarse al Taller de Seguimiento de la CMES (París + 5). Participaron del mismo diversas redes interuniversitarias de América Latina y acordaron en la Declaración que las instituciones universitarias de la región se apoyarían cada vez más en nuevas y más complejas tecnologías, permitiendo mejorar significativamente los alcances y la calidad de la educación. Por lo antedicho, debía

⁵ Disponible: www.cavila.org. Acceso 2017.

asegurarse que el funcionamiento de verdaderos complejos educativos virtuales, creados a partir de redes regionales, continentales o aún mayores, tuvieran lugar en un contexto respetuoso de aquellas identidades.

En el año 2004, la V Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, realizada en Guadalajara, fue un foco de defensa de la Educación Pública Superior.

Allí los Rectores reafirmaron "...la universidad pública, como uno de los pilares en los que debe apoyarse la integración latinoamericana, pues "sólo a través de la educación superior será posible transformar la sociedad de la información en sociedad del conocimiento". Asimismo, sostienen que resulta imprescindible unificar y articular un espacio único de enseñanza pública superior, coherente, compatible y competitivo, así como un espacio latinoamericana común de investigación. Y ratificaron la puesta en marcha de la Universidad Virtual Iberoamericana, a la vez que consideraron necesario y urgente:

1. Implementar un sistema de titulaciones que sea comprensible y tendente a lograr la homologación en todos los países de Iberoamérica, con el fin de optimizar los costes, promover y abrir mayores espacios al empleo y resaltar la calidad del sistema de educación superior pública en la región.

2. Establecer un sistema de créditos como el medio más adecuado para permeabilizar los curricula entre las universidades, facilitando los sistemas de integración.

3. Intensificar la movilidad, eliminando los obstáculos para el libre intercambio y prestando especial atención:

- a).- Al acceso a las oportunidades de estudio, formación y servicios relacionados para los alumnos.

- b).- Al reconocimiento y valoración de los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación iberoamericanas, para los profesores, investigadores y personal administrativo.

- c).- A impulsar la cooperación iberoamericana para asegurar y garantizar la calidad, en vistas a desarrollar criterios y metodologías comparables entre las instituciones de educación superior, y promover la creación de redes temáticas multidisciplinares e interuniversitarias.

d).- A promover la dimensión iberoamericana en la educación superior, incidiendo particularmente en el desarrollo curricular, la cooperación entre instituciones, los esquemas de movilidad, los programas de estudio y la integración en los programas de formación y en los planes de investigación.

En el año 2005, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina, a cargo de Juan Carlos Pugliese, editó la publicación “Educación Superior, los debates de la Internacionalización”. En el mismo, un artículo escrito por el Dr. Hugo Juri y el Dr. Marcelo Bernal, de la Universidad Nacional de Córdoba, expresaba:

Desde hace varios años venimos reflexionando desde la Universidad Pública Iberoamericana en la necesidad de valorizar a la educación superior y las políticas de ciencia y tecnología como bienes públicos que no pueden ser parte de un catálogo de bienes de mercado de libre competencia, sino que deben exigir de marcos regulatorios adecuados y de un sostenido protagonismo estatal (.....) Debemos caminar hacia la integración académica regional basada en criterios de calidad y pertinencia y utilizar en forma mancomunada y eficiente nuestros recursos académicos y científicos aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación.⁶

En el mes de julio del mismo año, los Rectores de las Universidades Nacionales de Córdoba, Rosario, Entre Ríos y La Plata reunidos en Badajoz con el Rector de la Universidad de Extremadura (España) y la Universidad de Guadalajara (México), decidieron iniciar de modo experimental la utilización del Campus Virtual de la UEX. En esa ocasión, se ofrecía la apertura de la Maestría de Desarrollo Local Sostenible: la Agenda 21 a las universidades participantes del acuerdo.

En el año 2006, en el mes de marzo, en la Casa de la Universidad Nacional de Córdoba, en Buenos Aires, se acordaron las acciones tendentes a la formalización del espacio denominado Universidad Virtual Iberoamericana, para la que se conformó un Comité de Rectores y se designó un responsable por Universidad a los fines de avanzar en lo que se refiere a aspectos institucionales, académicos, legales y técnicos para sostener el proyecto (se adjunta).

En septiembre de 2006, las universidades participantes de la propuesta de la UVI presentan a la Agencia Española de Cooperación Internacional un proyecto a los fines de avanzar en la propuesta. Las universidades que participan del mismo son:

⁶ Disponible: www.cavila.org. Acceso 2017.

- Universidad de Extremadura. UEX. España
- Universidad de Guadalajara. México
- Universidad de Santiago de Chile. USACH. Chile
- Universidad Nacional de Córdoba. UNC Argentina
- Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER Argentina
- Universidad Nacional de la Plata. UNLP. Argentina
- Universidad Federal de Santa María. UFSM. Brasil.

Se resolvió que en una segunda fase podrían integrarse la AUGM y el G-9 Español. Este espacio virtual da lugar también a las cátedras UNESCO que versen sobre Iberoamérica.

En el mes de noviembre de 2006 se desarrolló una jornada de trabajo en el rectorado de la Universidad de Extremadura. Se definió allí la conformación de cuatro comisiones:

Comité Ejecutivo, conformado por los Rectores de universidades miembro:

- Administrativa –normativa
- Académica
- Tecnológica

Se convino iniciar con la propuesta académica de Maestría en Desarrollo Sostenible, a la que las universidades miembro de la Red podrían aportar módulos.

El Campus ofrecería cursos de postgrado, como también cursos de actualización, perfeccionamiento y extensión abiertos.

En enero de 2007 fue aprobado el proyecto en la AECI y se fijó un cronograma de encuentros para el primer semestre a los fines de institucionalizar el Espacio académico virtual latinoamericano. El objeto del proyecto de la UVI prevé el diseño acordado de la propuesta académica, los acuerdos de reconocimientos, el soporte tecnológico institucional y la elaboración de las normas que serán el marco de referencia del accionar del Campus Virtual Latinoamericano. En enero de 2008, la AECID concede una nueva ayuda para la continuidad del proyecto.

En diciembre de 2007, se procede a la firma del Acta Fundacional por parte de los siguientes Rectores:

- Carlos Jorge Briceño Torres. UDG

- Clóvis da Silva Lima .UFSM.
- Eduardo Francisco Asueta . UNER
- Francisco Duque Carrillo. UEX
- Gustavo Aspiazu. UNLP
- Jorge González . UNC
- Carolina Scotto. UNC.
- Juan Manuel Zolezi Cid. USACH

La concreción del Espacio Virtual latinoamericano constituye un significativo avance en el proceso de mundialización académica sobre las bases de la cooperación, la complementariedad y la excelencia de las universidades públicas participantes.

Para finalizar, se traen las palabras de un inspirador y promotor de los procesos de integración latinoamericana, Jorge Ares Pons:

A una transnacionalización espuria que funciona en base a campus virtuales financiados por grandes intereses económicos, respondamos organizando nuestros propios campus virtuales, en base a la acumulación de la capacidad que poseen nuestras grandes agrupaciones regionales de universidades latinoamericanas...⁷

Universidades Miembros

AULA es el acrónimo de la Asociación de Universidades Latinoamericanas. En la actualidad, las Universidades e instituciones que la integran son:

Argentina
Universidad Nacional de La Plata - UNLP
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires - UNNOBA
Universidad Nacional de Córdoba – UNC
Universidad Nacional de Entre Ríos – UNER
Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)
Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)
Brasil
Universidad Federal de Santa María – UFSM
Chile
Universidad de Santiago de Chile – USACH
Honduras
Universidad Nacional Autónoma de Honduras – UNAH
España
Universidad de Extremadura - UEX
Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica - CEXECI
México
Universidad de Guadalajara - UdeG

⁷ Disponible: www.cavila.org. Acceso 2017.

Universidad Autónoma de Chiapas - UNACH
Nicaragua
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua – UNAN
Panamá
Universidad de Panamá – UP
Paraguay
Universidad Nacional de Asunción - UNA
Portugal
Universidade do Porto – UPORTO
Instituto Politécnico de Lisboa
Cuba
Universidad Agraria de La Habana
Colombia
Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA

Propósito

El propósito de AULA es crear un gestor de grupos de investigación y de redes conjuntas con los 74.182 profesores e investigadores con que cuenta la asociación, al igual que un gran centro de teledocumentación. La principal iniciativa de AULA es el Campus Virtual Latinoamericano, CAVILA, campus para el fomento de la enseñanza, la investigación y la identidad latinoamericana a través de la extensión cultural (www.cavila.org). CAVILA, que inició formalmente sus actividades en el año 2008, se ha ido transformado en un campus de una enorme potencia al permitir no sólo una oferta académica compartida, sino el apoyo mutuo en cuanto a transferencia de nuevas tecnologías de información y comunicación, el poder compartir bibliotecas virtuales, conformar redes de investigación o generar programas de movilidad estudiantil entre las universidades públicas que la conforman.

En este espacio virtual, las distintas universidades que la integran ofrecen educación superior, diplomaturas y cursos, materias de grado y de posgrado, y trabajan en redes de investigación. El Campus Virtual Latinoamericano abarca aproximadamente un total de 839.263 estudiantes y en torno a 74.182 profesores/investigadores son directos potenciales beneficiarios de la oferta académica.

El Presidente de la Asociación de Universidades Latinoamericanas durante el año 2017 es el Presidente de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, Dr. Guillermo Tamarit y la secretaría técnica es la Mg. Claudia Russo, perteneciente a la misma Universidad. Anualmente se organiza una reunión del Consejo General de Rectores de AULA-CAVILA, además los representantes de las universidades integrantes mantienen encuentros que permiten

promover y coordinar programas académicos a través de entornos virtuales de enseñanza superior.

Este año 2017, el encuentro de AULA-CAVILA se realizó los días 25, 26, 27, 28 y 29 de septiembre en las instalaciones de la Universidad Nacional de Asunción, San Lorenzo, Paraguay; en la reunión de rectores por consenso fue electo Presidente para el siguiente periodo hasta el 2019 el Msc. Abel Berbal, Rector de la Universidad Nacional de Asunción.

Oferta Académica

La oferta educativa a destacar son cursos que contribuyen a la formación de los docentes -en cuanto a las habilidades necesarias para desarrollar enseñanza virtual- o por representar la -siempre compleja- colaboración entre diferentes Universidades en el diseño de una titulación. Asimismo se cuentan con otros cursos e incluso postgrados que forman parte de la oferta de formación.

2.1 Cuarta Escuela Virtual Internacional CAVILA

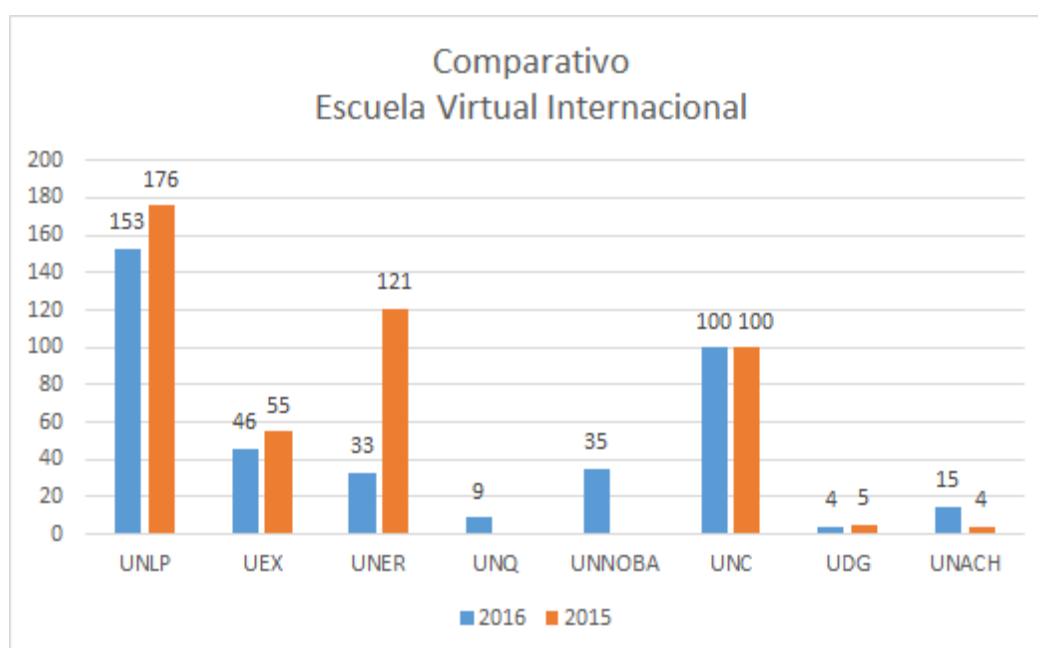
Durante los meses de junio a septiembre de 2017 se ha celebrado la 4ª Escuela Virtual Internacional CAVILA. Dicha Escuela Virtual está constituida por una serie de cursos ofrecidos por las Universidades Iberoamericanas de gran prestigio que conforman AULA-CAVILA. Las propuestas abarcan diferentes áreas temáticas utilizando una metodología multidisciplinar en donde la participación, el debate y la reflexión posibilitan el intercambio de ideas y puntos de vista en aras de una mayor riqueza intelectual. Sus objetivos se relacionan con el análisis de la actualidad, con preocupaciones de gran demanda social y profundización de campos específicos del saber.

Asimismo, se plantea una formación integral basada en la diversidad cultural y local de cada una de las propuestas. Los cursos de la Escuela Virtual Internacional están dirigidos a estudiantes avanzados, profesores y graduados. Cada curso (de un mes de duración) cuenta con una carga horaria de 30 horas reloj y estará a cargo de docentes de distintas universidades nacionales y extranjeras que cuentan con amplia formación académica.

La cantidad de cursos ofrecidos es de 47, que se distribuyen en las siguientes áreas temáticas:

1. Formación para profesores en docencia virtual
2. Formación para gestores en docencia virtual
3. Desarrollo local sostenible
4. Cultura, derechos e identidades
5. Economía y administración en la sociedad de la información
6. Medio ambiente y prevención de riesgos

A continuación se destaca los participantes beneficiarios entre 2015 y 2016 ya que se encuentra en procesamiento de cierre el informe de beneficiarios de la 4ª Escuela Virtual 2017:



Curso de Diseño y Operación en línea.

Entre los cursos a destacar de las Universidades Miembros, la Aportación gratuita del SUV UdeG (Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara) otorga becas a los docentes en el Cursos de Diseño y Operación de Cursos en Línea que consta de cuatro módulos. Cabe mencionar que la participación ha sido destacada, con muy buen desempeño y de acuerdo a los informes emitidos por los

formadores, los profesores participantes han mantenido un buen ritmo de trabajo. Tuvo 53 participantes y habilitados para el último módulo 35.

1. Organización de reuniones presenciales.

Las siguientes Universidades ofrecieron sus instalaciones para la celebración de las diferentes reuniones del Comité Académico Técnico y del Consejo de Rectores de AULA-CAVILA.

- Universidad Nacional de Asunción de Paraguay
Septiembre 2017 (Comisión Académico-Técnica y Consejo de Rectores)
- Universidad de Guadalajara
Octubre 2016 (Comisión Académico-Técnica y Consejo de Rectores)
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Octubre de 2015 (Comisión Académico-Técnica y Consejo de Rectores)
- Universidad Autónoma de Panamá
Octubre de 2014 (Comisión Académico-Técnica y Consejo de Rectores-a distancia)
- Universidad de Extremadura
Diciembre de 2013 (Comisión Académico-Técnica y Consejo de Rectores-a distancia)
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
Septiembre de 2012 (Comisión Académico-Técnica y Consejo de Rectores)
- Universidad de Guadalajara
Diciembre de 2011 (Comisión Académico-Técnica y Consejo de Rectores)
- Universidad de Extremadura
Noviembre de 2010 (Consejo de Rectores)
- Universidad Entre Ríos
Abril de 2010 (Consejo de Rectores)
- Universidad de Extremadura
Septiembre de 2009 (Comisión Académico-Técnica)
- Universidad de Santiago de Chile
Julio de 2008 (Consejo de Rectores)
- Universidad Nacional de La Plata

Junio de 2008 (Comisión Académico-Técnica)

- Universidad de Extremadura

Diciembre de 2007 (Consejo de Rectores)

- Universidad Nacional de Córdoba

Noviembre de 2007 (Comisión Académico-Técnica)

- Universidad de Extremadura

Julio de 2007 (Comisión Académico-Técnica)

- Universidad Nacional de Córdoba

Abril de 2007 (Comisión Académico-Técnica)

- Universidad de Guadalajara

Febrero de 2007 (Consejo de Rectores)

La gestión de la página web está a cargo de la Universidad de Extremadura así como la atención a las consultas de los formularios de inscripción de los cursos. A lo largo del año se realizaron reuniones del equipo de la Comisión Ejecutiva a través de hangouts para el seguimiento y coordinación de acciones. Cabe destacar que se otorgaron 105 becas que ascienden a un costo de 5.250 dólares.

Acuerdos y desafíos en marcha

- Actualización de la oferta educativa (propia o conjunta) y de la formación docente.
- Realización anual de la Escuela Virtual Internacional CAVILA, en el periodo julio-septiembre. La Escuela está formada por cursos ofertados por las diferentes Universidad de AULA siguiendo las líneas temáticas que se consideren prioritarias en cada momento.
- Proyecto de conformación de red de trabajo en movilidad virtual que forma parte de una presentación a realizarse en Argentina ante la convocatoria de fortalecimiento de redes universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina. El objetivo de esta convocatoria es afianzar los lazos y movilidad entre las universidades de América. Forman la propuesta la Universidad Nacional de la Plata, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires,

Universidad de Guadalajara y Universidad de Panamá. La intención es ampliar el proyecto para que tengan cabida en él todas las Universidades de AULA.

- Proyecto COOL-CAVILA 2016-2017: El COOL es una propuesta del Sistema de Universidad de Guadalajara. Este proyecto a cargo de María Elena Chan propone trabajar la idea de cursos masivos en línea desde otra perspectiva. Las siglas COOL significa: Collaborative Open Online Learning. Los COOL son una estrategia propuesta como un modelo formativo derivado del Instituto de Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje en Ambientes Virtuales (IGCAAV), el cual pretende ser un modelo de entorno de colaboración con herramientas y conexiones al exterior para incubar ecosistemas de conocimiento. Se trabajará en una propuesta de armado de COOL para CAVILA.

Objetivo: Trabajar las competencias ciberculturales de los docentes. Se entiende por competencias ciberculturales, a las capacidades para gestionar información y conocimiento, así como para comunicarlo y aprovecharlo de manera inteligente, utilizando TIC.

- Congreso Virtual CAVILA y espacio de presentaciones en las reuniones anuales.

CAVILA y la presencia en otros espacios

Se incorporó CAVILA al directorio de Asociaciones y Consorcios de Educación Abierta y en Línea alrededor del mundo. Entre sus metas y objetivos se tiene:

- Avanzar en el aprendizaje en línea de calidad
- Habilita el cambio a una educación de calidad mejorada en tecnología en todo el mundo
- Apoyar el desarrollo de nuevas metodologías y el uso de nuevas tecnologías
- Promueve la cooperación y la colaboración entre las instituciones que participan en la educación a distancia y el e-learning a nivel mundial
- Defiende el acceso, la equidad y el aprendizaje de calidad a través de un aprendizaje en línea, abierto y flexible

La membresía en tales asociaciones puede proporcionar orientación, desarrollo profesional y acceso a investigación académica, conferencias, mejores prácticas e interacción para profesionales con ideas afines para ayudar a los miembros a mantenerse en este campo de ritmo rápido y en constante evolución.

Contacto Norte ha creado esta lista no exhaustiva de asociaciones y consorcios en línea, de distancia y de aprendizaje abierto en todo el mundo, proporcionando enlaces a sitios web (si están disponibles) para ampliar el acceso a la valiosa información ofrecida por cada uno.⁸

Auspicio

2015: 3° Jornadas de TIC e Innovación en el AULA UNLP

2017: 4° Jornadas de TIC e Innovación en el AULA UNLP.

<https://jornadas.ead.unlp.edu.ar/>

1° Congreso de Educación y Tecnologías del MERCOSUR- UNNE

<http://virtual.unne.edu.ar/congreso-de-educacion-y-tecnologias-del-mercosur/>

I Congreso Internacional de Educación a Distancia- Universidad Nacional de Asunción.

<http://educa.una.py/eadpy2017/>

XIII Congreso Internacional de la Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia- Universidad de Chiapas

<http://educontinua-amecyd.com/13congresointernacional/>

10° Aniversario de AULA- CAVILA

En estos años de acciones ininterrumpidas y gracias a la participación de las universidades que la conforman, además de los equipos de gestión y técnicos que le dan vida a cada uno de los desafíos; el 2018 será un momento de valorar el impacto de las acciones implementadas con la mirada de los fines de AULA que la definen:

- Promover y coordinar a través de la propuesta académica la creación y desarrollo de un espacio ampliado de enseñanza superior en entornos

⁸Disponible:<https://teachonline.ca/tools-trends/directory-online-open-distance-learning-associations-consortia>. Acceso 2017.

virtuales, de referencia mundial y la construcción de nuevos escenarios e instrumentos educativos en el marco de la identidad cultural Latino Americana.

- Fomentar la cooperación entre universidades públicas, organismos públicos, empresas, asociaciones profesionales y personas privadas en una “comunidad abierta”.
- Desarrollar un “Campus Virtual Latinoamericano (CAVILA)” a nivel de grado y posgrado en sus niveles de especialización, de master y doctorado.
- Desarrollar el “conocimiento libre” a través de una plataforma virtual sobre software libre, con contenidos de libre acceso mediante previa autorización de los autores.
- Promover la investigación a través de la integración y complementación de grupos de investigación, generando nuevas ofertas académicas.
- Apoyar, intensificar y mejorar la transferencia de tecnología.
- Difundir e intercambiar el conocimiento a través de la edición de publicaciones de diverso tipo, asegurando la circulación y la divulgación de las mismas, fomentando el libre acceso.
- Facilitar la democratización de la enseñanza superior y del conocimiento, a partir de la accesibilidad a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTICs).
- Ofrecer un instrumento adicional para la tarea extensionista y de transferencia social de las universidades que fortalezcan el vínculo Universidad-Sociedad.

A fin de concluir es un deseo especial promover el lema “Aula sin fronteras” que le caracteriza desde su fundación

Referencias:

- Informe Anual AULA- CAVILA 2016, 2017. www.cavila.org
- Acta de reunión 2016 y 2017 .

3 O LUGAR DAS TDIC NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFSC

LEMOS, Grayce⁹

ZEN CERNY, Rosely¹⁰

BRICK, Elizandro Maurício¹¹

RESUMO: Na atualidade as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão difundidas e integradas às formas de aprender, interagir, viver nas diversas culturas e impõe desafios à educação formal. Quando se pensa no contexto da educação escolar dos povos do campo, este desafio é ainda maior, pois além da consolidação de uma educação que busque superar o “esquecimento” histórico das políticas educacionais a partir dos povos do campo, nesse contexto é imprescindível a integração crítica das TDIC ao currículo. Diante deste contexto, este trabalho tem como objetivo contribuir com reflexões sobre a integração das TDIC ao currículo das licenciaturas em Educação do Campo a partir da Análise de Conteúdo (AC) do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Embora da análise não se tenha depreendido a menção às TDIC no PPP analisado, a estruturação do curso a partir do regime de alternância, característica própria da educação do campo, sugere possibilidades de integração que poderiam potencializar as práticas pedagógicas dessas licenciaturas.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Projeto Político Pedagógico; Educação do Campo.

Introdução

Apesar do termo “Educação do Campo” constar em documento oficial apenas em 2008, Munarim (2011) ressalta aspectos da história que originam essa concepção de educação, que se relaciona intrinsecamente com as lutas pela terra e políticas públicas conquistadas pelos movimentos e organizações sociais do campo. Conforme destaca Molina (2011), devido à luta e ao protagonismo dos “sujeitos coletivos”, a Educação do Campo em seu percurso histórico recente foi instituinte de direitos, alguns inclusive já inscritos em lei e materializados a partir de programas. Especificamente relacionados à demanda de formação de educadores do campo - considerando que a falta de

⁹Discente do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE-UFSC, graycelemos@gmail.com.

¹⁰Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE-UFSC. Vice-líder do grupo de pesquisa Itinera. rosezencerny@gmail.com.

¹¹Professor do Departamento de Metodologia de Ensino e do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, elizandromb@gmail.com.

professores formados no campo é ainda mais gritante - destacam-se os programas como o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), instituído oficialmente em 1998 e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), instituído em 2009 e re-editado em 2012 a partir do qual chegou-se a mais de quatro dezenas de cursos ofertados por instituições públicas federais de todo país.

Ao falar de conquistas a partir de lutas sociais é importante destacarmos que a sociedade está cada vez mais conectada por meio dos artefatos tecnológicos digitais e esse advento transforma a maneira pela qual as pessoas geram e difundem informação e conhecimento, produzem e realizam a manutenção da vida. Vivemos cada vez mais imersos na cultura digital “(...) e o uso das mídias e tecnologias digitais acrescentam novas funções à comunicação e novos conceitos às práticas sociais” (SILVA, 2013, p. 123). Compreendendo que a cultura digital permeia todas as esferas sociais, consideramos imprescindível ao movimento de educação do campo o entendimento sobre o impacto cultural das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sociedade atual e nos processos de escolarização.

Nesse sentido, destacamos que no Decreto nº 7.352 de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, é mencionado no seu terceiro artigo a necessidade de criar mecanismos para garantir a manutenção e desenvolvimento da educação do campo, visando superar a histórica defasagem do acesso à educação escolar pelas populações do campo. Dentro deste item é destacado ainda que se visa especialmente "contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo" (BRASIL, 2012).

Este trabalho é guiado por uma preocupação maior, a de que educando e educador não se insiram na cultura digital de forma alienada, como meros espectadores - ainda que ativos -, não se reconhecendo como sujeitos, como autores também da sua própria história. Essa preocupação demanda uma concepção da integração das TDIC ao currículo que considere uma relação participativa, democrática, criativa e crítica entre os sujeitos e destes com a cultura digital. Nessa perspectiva os sujeitos são vistos como produtores, utilizadores, desveladores, questionadores também da tecnologia, conforme preconiza a mídia-educação (BELLONI, 2009).

Considerando o caráter inclusivo da Educação do Campo, que visa dentre outros a superação de dicotomias entre campo-cidade, arcaico-tecnológico, e que essa superação também passa pela apropriação crítica das TDIC pelos educadores do campo - tanto nas práticas pedagógicas enquanto ferramenta de ensino, quanto como objeto de estudo (BELLONI, 2009) -, formulamos os seguintes problemas que norteiam este trabalho: Qual o lugar das TDIC no projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC? Como as TDIC poderiam ser integradas ao currículo das Licenciaturas em Educação do Campo?

A importância de se pensar a integração das TDIC ao currículo

A computação ubíqua tem transformado e ainda transformará muitas atividades cotidianas. Santaella (2013, p. 17) descreve a computação ubíqua como uma junção das computações móveis e pervasivas. A partir de dispositivos computacionais móveis, todos os serviços e possibilidades apresentadas pela computação tornam-se onipresentes. Já a computação pervasiva significa que, com os dispositivos presentes em qualquer tempo e lugar, é possível que programas computadorizados possam coletar informações do ambiente através de dados obtidos por um ou mais dispositivos conectados e gerar diferentes ações a partir desta inteligência. As TDIC, enquanto dispositivos e programas (hardware e software), abrangem todas as características da computação ubíqua e estão disponíveis em nosso cotidiano de forma invisível.

Hoje a comunicação é, em grande parte, mediada pelas mídias (mediatizada). O desenvolvimento da computação levou a um novo período da história da fabricação, que é a dos aparelhos eletrônicos (FLUSSER, 2017, p. 33). Estamos vivenciando um período de complexificação das relações sociais, culturais, humanas.

Com o desenvolvimento tecnológico exponencial, a tendência é que no futuro todas as máquinas sejam conectadas entre si e com o ambiente. Por exemplo, sensores que possibilitam dizer o tempo exato de colheita ou monitoramento automatizado de desperdícios no transporte de cargas agrícolas. Máquinas que não são somente mecânicas, mas ligadas à sensores e softwares que possibilitem a coleta de dados e análise de informação de forma automatizada não são projeções futurísticas, mas já uma realidade hoje. A tendência é que essas aplicações se ampliem cada vez mais, em usos ainda nem imaginados.

Saber compreender os complexos processos que as TDIC trazem para o cotidiano, para a manutenção da vida e o quanto impactam na própria percepção da realidade, ou seja, o quanto impressionam nossos sentidos e marcam a nossa subjetividade, é essencialmente relevante para todo educador. Quando se pensa no duplo desafio do educador do campo, que é: a superação do histórico esquecimento do poder público com relação à educação dos povos do campo e a formação em tempos de TDIC é ainda mais complexo. Ao mesmo tempo, imprescindível para a educação transformadora e emancipadora dos sujeitos do campo.

A educação do campo

O acesso dos povos do campo à educação escolar tem sido historicamente “esquecida” pelo poder público tendo, inclusive, retratação feita pelo Ministério da Educação (MEC) no documento Educação do campo: marcos normativos (BRASIL, 2012, p. 4), que diz “(...) tem se dedicado com grande zelo [a construir uma política de educação do campo] em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação”.

A educação do campo pode ser entendida como um fenômeno da atualidade brasileira e está ligada à atuação dos trabalhadores do campo e organizações sociais na demanda por políticas educacionais que atendam às necessidades campestinas. Segue uma concepção emancipadora da educação e o ponto de partida de suas práticas pedagógicas é a própria vida do campestino.

Historicamente, o currículo escolar partiu, em grande medida, de uma lógica urbanocêntrica que visava formar as futuras gerações para as novas condições sociais de trabalho no mundo industrial, deixando a educação dos povos do campo em segundo plano no que tange às políticas públicas para a educação neste contexto.

A chamada educação rural, ofertada aos povos do campo até então, segue a lógica de ordenação social com o foco no desenvolvimento industrial e urbano,

A educação rural brasileira ofertada aos povos do campo guiou-se, desde seus primórdios, pela discriminação, tratando os povos campestinos como incivilizados, rústicos e incultos; devendo a escola salvar esses “desvalidos sociais” a partir dos novos e emergentes paradigmas urbanos capitalistas de vida. Assim, as escolas rurais colocaram-se a serviço do mundo urbano, constituindo-se em um meio sutil e eficaz de se desruralizar o mundo rural. (ROSSATO, PRAXEDES, 2015, p. 25)

A educação do campo, em contraposição à chamada educação rural, está profundamente relacionada com a cultura, os valores, o jeito de produzir dos povos do campo. Compreende os camponeses como sujeitos da história.

As TDIC e a educação do campo

Para as novas gerações, as TDIC funcionam como uma “escola paralela” onde “(...) crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também, e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, novos modos de aprender, mais autônomos e colaborativos (...)” (BÉVORT, BELLONI, p. 1084, 2009).

Por isso a importância que na formação de professores, segundo a perspectiva adotada neste trabalho, a mídia-educação seja conteúdo e vivência dos educandos. Entendendo que,

(...) não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade; e a prática de integrar estas mídias nos processos educacionais em todos os níveis e modalidades, sem o que a educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais. (BÉVORT, BELLONI, 2009, p. 1082).

A inserção das mídias nas escolas tem sido demarcada pela adoção de políticas públicas que visam capacitar professores no uso técnico-instrumental das mídias e que - apesar de ser um primeiro passo para integrar as TDIC na escola - não está resultando, por si só, em inovação pedagógica. A inovação pedagógica - e não somente a tecnológica - é que possibilitará adequar a educação formal às necessidades e contextos deste tempo e do futuro. A mídia-educação, portanto, orienta o olhar deste estudo no entendimento de que as TDIC devem ser apropriadas no contexto de formação do educador do campo de maneira crítica e criativa. É a “(...) educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias” (BÉVORT, BELLONI, 2009, p. 1084).

A formação crítica para a mídia está relacionada com a formação ética do educando e que se entende, na perspectiva deste trabalho, como anterior à formação instrumental. As TDIC são um produto humano e, paradoxalmente, são também criadoras de processos humanos e sociais. Como seres históricos que somos, entende-se

que o futuro não está dado, mas está em constante processo de construção. “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p. 33). Por isso a importância de compreender a mídia-educação como parte integrante da formação do educador do campo e que na concepção crítica é possível ver no sujeito como produtor da História.

O Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo

Buscamos, por meio da pesquisa qualitativa e fazendo uso da Análise de Conteúdo (AC), analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no que se refere à apropriação das TDIC ao currículo do curso. A AC, sendo entendida como “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37) que possibilita decifrar, por assim dizer, diferentes mensagens, nos possibilitou a análise atenta dos dados constantes no documento em questão.

De acordo com o PPP do curso, a Licenciatura em Educação do Campo da UFSC foi criada através da resolução 006 / CG / 2009 e a primeira turma teve início em agosto de 2009. Os alunos são divididos em duas turmas, com início a cada semestre, e tem duração de quatro anos (3888 horas). Os futuros educadores são preparados para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas do campo. A formação é estruturada em áreas de conhecimento, sendo que o curso ofertado pela instituição tem foco em Ciências da Natureza e Matemática. Desde o primeiro ano o aluno tem contato com o campo e com a prática, seguindo a metodologia da Pedagogia da alternância¹².

As atividades descritas compõem a matriz curricular do curso que acontece por alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade. No Tempo Universidade estão prevista as aulas das disciplinas que compõem o curso. Já no Tempo Comunidade o estudante vai a um campo ou a seu local de origem com um plano de estudo que vai desde a familiarização, conhecer

¹² A Pedagogia da Alternância tem como premissa alternar os tempos de escolarização - onde se tem contato com os conteúdos escolares - e os tempos na comunidade - onde se aplica o que aprendeu. Para saber mais, ver a tese ‘Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional’, de João Batista Pereira de Queiroz. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922004000100016>. Acesso em: 25 set 2017.

e diagnosticar no primeiro ano; observar e pesquisar a escola e seu entorno no segundo ano; e, realizar estágio docência e projetos comunitários no terceiro e quarto ano de curso. Esse processo é minuciosamente registrado em forma de relatórios, artigos e finaliza com o próprio TCC do estudante (Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, UFSC).

O perfil do egresso, conforme descrito no PPP do curso, poderá atuar em três áreas:

- Como professor em escolas do campo nas séries finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio. A formação por área de conhecimento tem o objetivo de integrar saberes e articular a realidade local e a global; formar os educandos para atuar de maneira integrada com os conhecimentos do campo.
- Como gestor de processos educativos escolares da Educação Básica. Atuará com a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, além de organizar o trabalho pedagógico e ampliar a oferta da escola no campo sempre visando a formação do sujeito crítico e o diálogo entre os saberes escolares e o campo.
- Como gestor dos processos educativos nas comunidades com o objetivo de articular ações coletivas com as famílias ou grupos sociais para a implantação de projetos educativos e também comunitários.

Interessante apontar a carga horária de estágio curricular de 648 horas-aula, que é superior às 400 horas exigidas pela legislação.

As TDIC e o PPP da Licenciatura em Educação do Campo

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC não faz nenhuma menção às TDIC ou qualquer forma de utilização destas no contexto do curso, mesmo quando explicita com mais detalhes sobre o regime de alternância, constituído pelos tempos comunidade e tempo universidade que estruturam o curso. Do ponto de vista tecnológico, com base na leitura do PPP, não é possível identificar qual o papel que as TDIC exercem no contexto educacional do curso.

Do ponto de vista pedagógico, o PPP da Licenciatura em Educação do Campo anuncia renovações na forma de conceber o currículo da licenciatura e das escolas - quando propicia uma formação por área de conhecimento e não disciplinar -, as metodologias e as práticas educativas. A partir da alternância é anunciado o forte vínculo entre teoria e prática incitando à reflexão sobre a importância da articulação entre contexto em que se vive e aprendizado acadêmico - reflexão fundamental, inclusive, para repensar os currículos universitários em geral.

Tendo como base a mídia-educação, é possível pensar a integração das TDIC em sua dupla dimensão: como ferramentas pedagógicas e como objeto de estudo. As TDIC, enquanto ferramentas ubíquas que são - possibilitam a conectividade e a mobilidade -, podem potencializar ações de ensino-aprendizagem no contexto da licenciatura em Educação do Campo. Podem manter próximos os sujeitos do curso, alunos e professores, mesmo no Tempo Comunidade e possibilitar o encontro independente da localização geográfica de cada participante. Já a TDIC como objeto de estudo pode ser analisada em seu impacto cultural como um todo e também dentro das áreas de conhecimento específicas, ou seja, os saberes tecnológicos inseridos nos componentes curriculares de conhecimento científico.

Conclusão

Por todo o impacto das TDIC nos modos de vida hoje e futuro, é importante refletir sobre elas como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo potencializando a formação dos educandos do campo, sobretudo considerando o regime de alternância que caracteriza as Licenciaturas em Educação do Campo. É fundamental estar em sincronia com os desafios da realidade atual, preparando os educadores do campo para estar, participar, formar a partir da realidade local sem perder de vista a totalidade da realidade, composta também pelas suas dimensões imaterial e virtual. Principalmente, desenvolvendo a cidadania crítica e a participação conscientizadora na cultura digital potencializando a valorização crítica da identidade e da cultura do campo.

Promover a apropriação crítica e criativa das mídias é um desafio cujo enfrentamento é fundamental para efetiva participação na sociedade atual e futura e as licenciaturas em educação do campo não podem se eximir desse desafio nos processos formativos que promovem.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Evelyne. *Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas*. Educ. Soc., v. 30, n. 109, Campinas-SP, set./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 30 jul 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi). *Educação do campo: marcos normativos*. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 6 ago 2017.

FLUSSER, Vilém; CARDOSO, Rafael (Org.). *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: Ubu Editora; 2017. 224 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MOLINA, M. C. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.) *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2ª ed. 2011. pp. 103-121.

MUNARIN, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. *Fundamentos da Educação do Campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, Maria da Graça Moreira da. Mobilidade e construção do currículo na cultura digital. In.: *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Edições Loyola. 2013, p. 123 - 135.

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. *Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática*. Disponível em: <<http://licenciatura.educampo.ufsc.br/projeto-ppp/>>. Acesso em: 25 set 2017.

4 O PAPEL DO GESTOR DA EAD NA IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS DO FAZER DOCENTE

PROCHNOW, Patrícia¹³

INGRASSIA, Eduardo Rangel¹⁴

RESUMO: Este trabalho objetiva compreender qual o papel do gestor na condução e mediação entre formação-ação docente, vista como ponto chave das estratégias e metodologias que se efetivam nas rotinas. Trata-se de um estudo de caso baseado em ações de formação docente para EaD que foram realizadas durante o interstício de 2014 e 2017, em uma instituição que oferta cursos na modalidade EaD, o qual pretendeu compreender qual o papel do gestor na condução e mediação nas ações implementadas. Como resultados, a análise apresenta ações de formação continuada realizadas e particularidades do processo que se inserem, a fim de entender o papel do gestor na EaD. No que tange às conclusões, são apresentados aspectos que nos levam a acreditar que o gestor pode ser a mola propulsora na implementação de ações de formação, por meio da colaboração e da dialogicidade.

Palavras-chave: Educação a Distância; Formação Continuada; Gestor; Mediação;

Introdução

Pensar e efetivar ações na educação é algo complexo e necessário. Sem organização, planejamento, gestão e formação, os processos que envolvem o ensino tendem a comprometer vivências fluídas que despertem o interesse dos mais diferentes públicos envolvidos. Com a produção pontuou-se como meta central a ser investigada como ocorrem os processos formativos no exercício da docência, com ênfase na atuação do gestor de cursos ofertados na modalidade EaD. Destaca-se nesse universo de pesquisa que o objetivo em tal investigação pretendeu compreender qual o papel do gestor na condução e mediação entre formação-ação docente, vista como ponto chave das estratégias e metodologias que se efetivam nas rotinas.

Organizado em duas grandes áreas: Gestão e formação continuada e a análise da formação aplicada em cursos ofertados para docentes (professor e tutor) na EaD, pontuou-se a compreensão do papel da gestão, dos processos de formação continuada e

¹³Mestre em Educação. Professor EBTT - Instituto Federal Rio Grande do Sul - *campus* Osório. <patricia.prochnow@osorio.ifrs.edu.br>

¹⁴Mestre em Educação. Professor Bolsista Colaborador - Instituto Federal Rio Grande do Sul - *campus* Osório. <edu.ingrassia@gmail.com>

das experiências vivenciadas no contexto de atuação docente em um curso técnico do Instituto Federal Rio Grande do Sul - *campus* Osório. Perpassando por essas etapas o estudo revela possibilidades para se pensar as contribuições dos processos formativos, ilustrando como o papel do gestor pode ser determinante para o sucesso e legitimidade de novos modos de fazer e pensar a educação contemporânea, afinal vivemos em um eterno movimento.

A gestão e os movimentos da educação continuada

A gestão e a formação são conceitos que precisamos nos apropriar quando transitamos no meio educacional. Compreender os processos de gestão aplicados ao papel do profissional gestor, relacionando os movimentos da formação continuada, permite qualificar as ações que são efetivadas nos diferentes processos de ensino e aprendizagem, rompendo com barreiras solidamente construídas que ditam: o que, e o como fazer na área da educação. Para isso, inicialmente, entende-se que "[...] sem a participação dos professores qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção [...] na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles" (IMBERNÓN, 2010, p. 26).

As palavras de Imbernón (2010) ilustram um cenário que pretende-se desdobrar ao longo da produção, ao relacionar experiências de gestores e docentes em espaços de formação continuada, ampliando a peculiaridade da análise para o exercício da ação docente em EAD. Com a expansão das novas tecnologias da informação e comunicação, surgem novos caminhos a serem habitados. Esses novos caminhos possibilitam um cenário que apresenta a oportunidade de acesso ao ensino para muitos sujeitos, onde as dificuldades de estarem inseridos em uma sala de aula presencial são vencidas pelas possibilidades que o mundo digital e suas ferramentas oferecem. Assim conceber a EaD como um novo espaço a ser habitado é um desafio na formação de quem irá atuar com tal metodologia. Kenski (2013, p.109) revela que:

A educação a distância (EaD) é a modalidade educacional que mais tem crescido nos últimos anos no Brasil. O Ministério da Educação e a legislação brasileira, a partir da lei 9.394/96, têm gradativamente apresentado a EaD como forma viável de alcançar o ideal democrático de educação para todos [...]

Nesse universo de possibilidades que caminha para uma “democratização do ensino” através das propostas de educação a distância, é preciso atentar para a garantia do compromisso e seriedade com as práticas de ensino, visando a qualidade, onde não o professor precisa estar apropriado e consciente de suas responsabilidades, pois a partir de suas ações que a mediação pedagógica irá ocorrer. Essas relações precisam desde o primeiro passo no campo da EAD a serem efetivadas, pois cada sujeito tem uma identidade, potencialidades, habilidades e dificuldades diferentes, e nesse espaço digital precisamos garantir que todos esses aspectos serão considerados para nortear o trabalho.

O professor ou profissional, que esteja à frente desse trabalho, precisa buscar novos elementos na sua formação, adicionando a sua bagagem pessoal, acadêmica e profissional, novos conceitos, temas, leituras e pesquisas, que em conjunto serão incorporados em sua identidade docente, atribuindo o sentido de pertencimento a essa função e ao caminho que irá trilhar em sua jornada.

Aventurar-se a pensar em novas possibilidades para exercer suas atividades docentes, deve ser um constante movimento do docente e dos gestores que atuam nesses espaços, levando em consideração que cada passo e trabalho realizado na educação é singular e próprio de quem o executa, uma vez que “Cada um tem seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos ” (NÓVOA, 2007, p.16).

O papel do gestor, nesse cenário, configura-se como um articulador entre o que por vezes é próximo e distante, possível e realizável. Cabe a ele vestir-se com o papel de um líder, que oportuniza momentos de reflexão e discussão, sendo o elemento chave do processo que constitui as ações educativas. Faz-se necessário ilustrar que se entende o líder como [...] elemento estratégico que facilita o processo de interação dos componentes do grupo, que elimina ou atenua as dificuldades à comunicação, fazendo os participantes da discussão pensarem reflexiva e cooperativamente (SONNEWEND, 1967, p. 114). Partindo dessa ideia, voltam-se os olhares para novas maneiras de pensar a gestão e suas relações com a formação continuada.

Metodologia

A trajetória investigativa desta pesquisa envolve uma abordagem interpretativa de transformações pedagógicas e de rupturas de experiências da docência que envolvem

ações de formação continuada realizadas com professores e tutores que atuam e atuaram no curso técnico subsequente ao ensino médio, ofertado na modalidade de EaD, participante do programa e-Tec Brasil, entre 2014 e 2017.

Trata-se de um estudo de caso que não tem a pretensão de encontrar uma verdade absoluta e universal e que adota uma abordagem qualitativa, que segundo Creswell (2010) e Denzin e Lincoln (2007), apresenta algumas características, como: ocorrer em ambiente natural; ser baseada em significados dos participantes; ser indutiva, interpretativa e holística; utilizar o pesquisador como instrumento para coleta de dados.

Nesse sentido, uma das características da pesquisa qualitativa é ser interpretativa com potencial para contribuir realização de uma leitura diferenciada da sociedade, dos processos formativos e do campo educacional. Dessa forma, o papel do investigador é o de interpretar, na tentativa de (re) conhecer e fundamentar os significados do que observa por meio da descrição, compreensão e interpretação dos acontecimentos (STAKE, 2007).

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a pesquisa documental para (re) conhecer as ações realizadas no período investigado, a observação participante porque os envolvidos participaram direta ou indiretamente em algumas ações e notas de campo da gestão (recurso digital utilizado pela gestão para acompanhar o curso) (YIN, 2010).

Ações de formação continuada na EaD

A partir de pesquisas exploratórias nos instrumentos utilizados, percebemos que durante o período investigado, quatro cursos de formação continuada foram promovidos aos professores do curso. Observamos ainda, que a gestão entende que o tutor também deve ser considerado professor, embora tenha função diferente do professor formador. Detectamos também, que uma das funções da coordenação de curso, segundo a legislação¹⁵ de cursos fomentados pelo programa e-Tec Brasil, é capacitar os profissionais envolvidos no programa.

¹⁵RESOLUÇÃO Nº 18, DE 16 DE JUNHO DE 2010, MEC/FNDE - Anexo I.

Diante disso, iniciamos apresentando os cursos que foram realizados durante o período investigado em ordem cronológica, a fim de entender as transformações ocorridas nas ações de formação continuada de professores na modalidade EaD.

O primeiro curso realizado em 2014, intitulado “Instrumentação para o Moodle” objetivou proporcionar aos participantes fluência no Moodle. Teve duração de 20 horas, sendo quatro presenciais e as demais utilizando o ambiente para realizar as atividades propostas. Entre os conteúdos abordados, encontramos a formatação do layout da disciplina; envio e recebimento de mensagens privadas; recursos de monitoramento dos estudantes; criação e correção de atividades; uso de fóruns e chats; disponibilização de materiais digitais (autorais ou externos).

Ao buscarmos elementos que agregassem informações acerca deste curso, foi possível detectar que os participantes tinham pouca ou nenhuma experiência com EaD e que estes, iriam atuar como professor formador ou tutor no curso investigado e que os ministrantes eram os que mais conheciam acerca da temática. Nesse sentido, encontramos em Kearsley e Moore (2010) que na EaD, há uma tendência em acontecer esse tipo de situação, os que sabem um pouco mais, ensinar os outros. Ao aprofundarmos a investigação, descobrimos que os participantes do curso estavam entre a fase visitante ou principiante e que os ministrantes se dividiam entre aprendiz e iniciado, segundo a classificação da formação docente para EaD do Palloff e Pratt (2013). Assim, percebemos que há uma lacuna e a repetição de processos e, muitas vezes, os professores e tutores que atuam na EaD precisam trilhar seu caminho sozinhos, com limitações em suas práticas nesta modalidade em razão deste ter sua maior experiência no ensino presencial. Ressaltamos que não encontramos uma avaliação sobre o curso por parte dos participantes, este fator foi encontrado nas demais formações.

Já em 2015, aconteceu o “Curso de Formação Continuada de Professores para EaD”, que visava capacitar professores e tutores para atuação no Moodle, buscando compreender os movimentos e relações entre docentes e discentes, com base em relações dialógicas entre teoria e prática. O curso, teve duração de 20 horas, com um encontro presencial de 08 horas e as demais, a distância. Entre as atividades previstas presencialmente encontramos a questão do acolhimento, a preparação de materiais didáticos no Moodle, atividades de integração em aulas presenciais e a distância, o atendimento ao aluno EaD e a importância do *feedback* e a elaboração de atividades

avaliativas. Já na parte a distância, houve a elaboração de atividades, preparação de materiais didáticos em EaD; atividades orientadas em EaD e simulação de atendimentos online e *feedbacks*. Encontramos ainda, uma avaliação do curso por parte dos participantes.

Ao investigarmos sobre elementos que pudessem enriquecer nossa pesquisa, encontramos neste curso um diferencial, uma ruptura, um movimento que permitiu aos envolvidos um salto significativo nas práticas docentes na EaD. Esse movimento, partiu do próprio grupo, mais especificamente de dois tutores, os quais participaram de todos processos de descobertas e reelaboração até chegar no que seria o ideal para o grupo naquele momento. Nesse sentido, encontramos em Belloni (2006), que o tutor é o colaborador que fica mais próximo do professor e do estudante, ele é quem mais conhece o curso e assim, pode agregar valor no processo de gestão de um curso.

Ao analisarmos os elementos que compõem o curso, percebemos que o momento presencial trouxe um elemento chamado de acolhimento. Uma das características do ato acolher é receber. É de senso comum na EaD, o estudante sentir-se sozinho na caminhada ao longo de um curso e diante disso, mostrar ao outro, no caso dos participantes deste curso a essência do que é acolher e a importância deste ato na EaD, pode melhorar o processo comunicativo entre professor e estudante. Encontramos em Moore (2002) a ideia que o processo comunicativo deve ser baseado no diálogo entre professor/tutor e estudante, nesse sentido, um elemento que permite fortalecer o processo de interação.

Também destacamos ainda a questão dos *feedbacks*, este recurso é de extrema importância na EaD em razão de estabelecer uma retroalimentação entre os envolvidos, porque, diferentemente do ensino presencial, segundo Kearsley e Moore (2010), na EaD, os envolvidos não sabem a reação do outro, quer seja em uma atividade ou ainda na elaboração de materiais e atividades, por exemplo. Nesse sentido, abordar a questão do uso de *feedback* e ainda explorar o assunto no curso tanto no momento presencial quanto nas atividades realizadas a distância, parece ser uma questão acertada.

Outro aspecto abordado foi à questão da preparação de materiais didáticos e atividades. Ao analisarmos as notas de campo da gestão do curso, há uma indicação de que foi realizado em 2014, em momento presencial, um diálogo entre a gestão (coordenação de curso) e os estudantes sobre o andamento das disciplinas, enfocando nos materiais disponibilizados e atividades. Neste apontamento, há uma descrição de

aspectos a serem melhorados tanto nas atividades quanto nos materiais didáticos, dentre eles identificamos: uso de longos textos sem orientação (cópia digitalizada parcial de livros), falta de organização do layout das disciplinas (dificuldade em localizar os materiais e atividades pelos alunos) e atividades que não estavam agregando valor na aprendizagem. Nesse sentido, encontramos em Kearsley e Moore (2010), que a qualidade do material didático e das atividades, devem ser monitorados, a fim de garantir a qualidade de um curso.

Diante essa nota de campo encontrada, buscamos procurar por meio da pesquisa documental, materiais digitais o arquivo elaborado pelos ministrantes (tutores do curso) que foram utilizados na realização do curso. Nele encontramos um modelo que foi adotado pela gestão para a organização de conteúdos, o qual contempla três itens: materiais do tópico, atividades do tópico e materiais complementares. Ainda encontramos um modelo de apresentação de slides que apresenta primeiro o nome da disciplina, após uma mensagem do professor e tutor e na sequência: objetivo do tópico, metodologia e orientações para realização de atividades. Utilizar modelos, nesse caso, não delimitou o campo de ação do professor, apenas contribuiu para uma melhor organização dos materiais disponibilizados aos estudantes no curso.

Já na questão das atividades, encontramos no mesmo arquivo, orientações para a criação de atividades que exploressem aspectos de pesquisa de campo, que promovessem a pesquisa, quer seja ela utilizando uma produção textual do estudante acerca de determinado tema ou ainda utilizando recursos multimídia (como submissão de arquivos de áudio ou vídeo para a resolução das atividades propostas). Esse parece ser um aspecto interessante a ser considerado porque, de acordo com Freire (2011) e Demo (2011), o ensino e a pesquisa, são a base para a construção do conhecimento e como capacidade de elaboração própria.

De uma maneira geral, este curso apresentou elementos que possibilitaram aos participantes enriquecerem suas práticas docentes, tanto no sentido do processo comunicativo quanto no sentido didático-pedagógico porque além de ter sido elaborado e executado por colaboradores colegas, a construção partiu das vozes do próprio grupo, o que agrega valor por ser uma construção coletiva e colaborativa.

Em 2016, aconteceu o curso de “Criação e elaboração de materiais digitais hipertextuais autorais”. O curso teve duração de 20 horas, sendo quatro presenciais e as demais a distância. O curso objetivou introduzir conceitos de layout, bom uso de

recursos multimídia e hipertextual e estilos de redação para elaboração dos materiais de elaboração própria.

No título do curso de formação, percebemos que ele apresenta um cunho técnico, ou seja, permitir aos professores e tutores a elaboração própria de materiais digitais virtuais para a EaD. Este curso foi ministrado por dois professores de informática e um pedagogo (todos colaboradores do curso analisado) e surgiu de demandas que os professores e tutores atuantes no curso propuseram.

Ao analisarmos a proposta do curso, percebemos que num primeiro momento foi realizada uma apresentação de materiais produzidos por professores do curso, a fim de mostrar potencialidades que estes apresentavam e que recursos foram utilizados. Após foram apresentados alguns recursos tecnológicos que poderiam ser explorados tanto na construção de materiais de elaboração própria quanto em propostas de atividades, tais como produção de pequenos vídeos a partir de seus dispositivos móveis, áudios (*Podcasts*), recursos do Google, entre outros. Após o momento presencial, os professores foram desafiados a incorporarem algum recurso ainda não utilizado para criar uma aula e esta ser disponibilizada no Moodle como um grande portfólio inspirador. Assim,

A maneira de ver vai obrigar toda universidade que se preze a cultivar formas modernas de disseminação do conhecimento, admitindo, por exemplo, educação a distância como finalidade intrínseca. O risco do uso eletrônico é de ficar apenas na instrução, a exemplo da propaganda, que busca reformar a consciência, não fomentar o espírito crítico. Todavia, este risco é um dos desafios importantes da universidade, no sentido de incutir na instrumentação eletrônica o aprender a aprender (DEMO, 2005, p. 96).

O aspecto que nos chama atenção na ação realizada é que a temática surgiu mais uma vez do próprio grupo de colaboradores (estabelecimento de uma relação dialógica entre gestão e colaboradores) e que a questão do domínio da tecnologia ainda era um dos desafios que muitos profissionais da educação precisavam encarar, pois ao incorporá-las em suas práticas requer domínio da técnica e conhecer recursos que podem ser utilizados para fortalecer o processo de aprendizagem.

No ano de 2017, foi realizado o curso “Docência e Tutoria em EaD: prospecções pedagógicas, com duração de 08 horas.” Este curso foi totalmente presencial e objetivou apresentar aos participantes a compreensão da importância do processo de mediação e interação nos processos comunicativos e suas potencialidades na EaD. Percebemos uma

característica interessante nessa ação de extensão, a participação de tutores presenciais, uma vez que a temática abordada trouxe os movimentos que a mediação e a interação promovem.

A interação, segundo Levy (1998), é uma das características que a cibercultura apresentou à sociedade contemporânea e no modelo de EaD online, na qual o espaço habitado é um ambiente virtual de aprendizagem, compreender o fluxo e os movimentos trazidos pela mediação e interação é essencial para os participantes fortalecerem o processo comunicativo, tanto entre colaboradores quanto entre colaboradores e estudantes.

Neste caso, especificamente, houve uma aproximação física por meio da realização de um curso de formação com uma temática pertinente ao contexto em que colaboradores habitam e interagem. Considerando que pela primeira vez houve um encontro que, para muitos, só acontecia de maneira virtual ao longo de três anos, deve ser considerado como um movimento que pode fortalecer o processo comunicativo como um todo no curso em que atuam. Assim, o assunto de mediação e interação puderam ser experimentados *in loco*, durante a execução da ação, uma aproximação com os tutores presenciais, pode permitir aos demais colaboradores uma (re)significação nas mediações que são muitas vezes tidas como “exclusividade do professor”.

Em Freire (2011) encontramos que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção, sendo assim, entendemos que, esta ação embora tivesse uma temática, a relevância dela deve ser considerada em razão de criar possibilidades e novas formas de interação, fortalecendo o processo comunicativo entre todos (colaboradores e estudantes) e por consequência, novos processos podem ser disparados a fim de contribuir para a construção do conhecimento por meio da modalidade EaD.

Movimentos prospectivos: achados e possíveis problematizações

A EaD, no contexto da sociedade contemporânea, surge como uma modalidade que permite novas formas de ensinar. Nesse aspecto, segundo Mill *et al* (2009), é necessário conhecer as particularidades desta modalidade de ensino e que é de extrema importância para os gestores. Nesse sentido, capacitar os colaboradores (professores e

tutores) oportunizando formações continuadas específicas é de extrema relevância para uma instituição que oferta cursos na modalidade - EaD.

Ao longo da trajetória investigada, percebemos ainda que a primeira formação aproximou os colaboradores com o instrumento que ele iria utilizar para ministrar suas aulas. Após, outros elementos foram sendo agregados, tais como produção de materiais digitais de elaboração própria, o bom uso de recursos tecnológicos como recursos para deixar menos hipertextuais e mais multimídia.

Entretanto, outro fator chamou nossa atenção: a relação dialógica estabelecida entre o grupo de professores, tutores, alunos e gestão. Fator que deve ser considerado, uma vez que alguns movimentos ocorreram a partir dessa relação estabelecida, que segundo Freire (2011), deixa os envolvidos em condições iguais para falarem e serem ouvidos.

Ainda há outra consideração que deve ser feita, para Mill *et al* (2009), a gestão na EaD, implica na gestão tecnológica e na gestão pedagógica. Nesse sentido, estes aspectos foram atendidos quando houve uma aproximação da área tecnológica e pedagógica por parte dos tutores que perceberam as necessidades que o grupo apresentava. Entretanto, também é importante ressaltar que no caso investigado, a relação dialógica permitiu que as ações realizadas fossem construídas para o grupo, promovendo assim, movimentos que contribuíram para a formação docente para EaD.

Acredita-se que não se obteve uma conclusão, mas sim o despertar para novos caminhos, onde entende-se o papel do gestor como uma mola propulsora das ações de formação, e que tais ações podem oportunizar significativos avanços na constituição da mediação pedagógica, onde é possível aprender e fazer por meio da colaboração, da dialogicidade e da descoberta do novo.

Referências

- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Educação Hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas S.A, 2009. DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2012.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1998.

MILL, D. BRITO, N.D. SILVA, A.R; ALMEIDA, L.F. **Gestão da educação a distância (EaD)**: noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/daniel_mill_e_outros.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

MOORE, Michael. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. Agosto de 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teorica_distancia_transacional_michael_moore.pdf>. Acesso: 07.jun 2017.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida, In.: NÓVOA, Antônio (organizador). **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.
PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. **O instrutor online**: estratégias para a excelência profissional. Porto Alegre: Penso, 2013

STAKE, R.E. **A arte de investigação com estudos de caso**. Lisboa: Gulbenkian, 2007.

SONNEWEND, Paulo. **Liderança e chefia, comunicação e reuniões**. São Paulo: Biblos, 1967.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

5 OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

ORTH, Miguel Alfredo¹⁶

MEDEIROS, Claudia Escalante¹⁷

BEDERODE, Igor Radtke¹⁸

RESUMO. Considerando-se a expansão das TIC e as mudanças que estas implicaram nos processos de ensino e de aprendizagem organizou-se o presente trabalho, que objetiva discutir as contribuições das Teorias da Aprendizagem Cognitivas no processo de formação dos professores na modalidade a distância. Esta investigação caracteriza-se por sua abordagem qualitativa, valendo-se do levantamento bibliográfico em trabalhos científicos que abordam a temática em discussão. A análise do referencial adotado permite concluir que a formação de professores é um processo contínuo e complexo, no qual a incorporação dos princípios das teorias de aprendizagem cognitivas podem contribuir, positivamente, para a superação de formas reproducionistas de ensino e aprendizagem, que ainda permanecem nos diferentes ambientes educacionais. Destaca-se o potencial que as TIC oferecem à EaD no sentido de contribuir para a construção do conhecimento de forma ativa, propiciando que a aprendizagem aconteça pela interação do aprendente com o objeto a ser aprendido. Tal postura entende-se que é compatível com as demandas da sociedade atual, que almeja por professores com criatividade para, a partir, da apropriação das TIC renovem suas formas de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Formação de professores; Teorias de Aprendizagem Cognitivas; Educação a Distância.

Introdução

Falar de formação de professores requer ter em mente um processo contínuo e complexo que é influenciado pelas constantes transformações que ocorrem na sociedade, e que refletem diretamente sobre as instituições educativas e sobre as práticas pedagógicas.

Uma das mudanças ocorridas se dá com a regulamentação da Educação a Distância- EaD, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 9.394/96, que em seu artigo 80 reconhece a EaD como uma

¹⁶ Doutor em Educação- Universidade Federal de Pelotas (miorth2@yahoo.com.br)

¹⁷ Doutoranda em Educação- Universidade Federal de Pelotas (cacaescalante@gmail.com)

¹⁸ Doutorando em Educação- Universidade Federal de Pelotas (igor.bederode@gmail.com)

modalidade de ensino. Após esse reconhecimento, a EaD começou um período de expansão no cenário educacional brasileiro. Fato este, reforçado no ano de 2006 quando através do decreto 5.800/06, foi instituída a Universidade Aberta do Brasil, tendo como uma de suas finalidades incentivar a modalidade de EaD nas instituições públicas de ensino superior, e também apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior, mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação (GATTI e BARRETO, 2009). Diante desse novo cenário educacional, tornaram-se necessárias mudanças na forma de se conceber os processos de ensino e aprendizagem. Uma delas é a ênfase dada ao conceito de aprendizagem, pressupondo-se que neste ambiente o aprendente tenha uma postura mais ativa na aquisição de seu conhecimento.

A partir deste contexto organizou-se o presente trabalho que objetiva discutir as contribuições das Teorias da Aprendizagem Cognitivistas no processo de formação dos professores na modalidade a distância. Para tanto estruturamos este trabalho em três seções: na primeira discutiremos a Educação a Distância e as Tecnologias Educacionais na formação de professores; na segunda abordaremos as Teorias da Aprendizagem Cognitivistas, procurando destacar mais as contribuições de Piaget, Vygotsky e Ausubel; na terceira seção discutiremos as Teorias da Aprendizagem Cognitivistas na formação de professores em EaD. Finaliza-se o artigo apresentando algumas considerações finais, destacando em especial a relevância de se considerar as contribuições das Teorias da Aprendizagem Cognitivistas na formação de professores, na modalidade de Educação a Distância.

Metodologicamente, a presente investigação caracteriza-se como de abordagem qualitativa, valendo-se de alguns pressupostos do levantamento bibliográfico, no qual se procurou consultar algumas obras e artigos científicos, cujos elementos poderiam subsidiar a discussão do objetivo proposto.

Destacamos ainda que, não pretendemos esgotar esta temática e sim que este estudo subsidie novas pesquisas, a fim de contribuir com o debate sobre as contribuições das Teorias da Aprendizagem cognitivistas à formação de professores na modalidade de Educação a Distância.

A Educação a Distância e as Tecnologias Educacionais na formação de professores

Cumpre destacar que a conceituação sobre a educação a distância é consequência de “um processo evolutivo, que começou com a abordagem na separação física das pessoas e chega ao processo de comunicação, incluindo, no final do século XX, as tecnologias da informação” (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 129).

No contexto das políticas públicas brasileiras, a concepção adotada para educação a distância caracteriza-a como uma modalidade educacional em que os processos de ensino e aprendizagem são mediados pelas TIC, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2005).

Atualmente, entre as diversas definições atribuídas a EaD destaca-se o dizer de Aretio (2001, p. 39), para o qual a educação a distância constitui-se de:

[...] un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos, y el apoyo de una organización y tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperative).

Acentue-se que os aspectos econômicos, políticos e sociais, influenciaram consideravelmente na expansão da educação a distância no mundo. Conforme manifesta Aretio (2001), os principais fatores que propiciaram o surgimento e desenvolvimento da EaD são: os avanços sociopolíticos; a necessidade de aprender ao longo da vida; o alto custo dos sistemas convencionais; o avanço no âmbito das ciências e da educação e as transformações tecnológicas.

No entanto, ainda que a EaD possua aspectos econômicos e políticos, os quais não podem ser desconsiderados, no entanto, é mais relevante analisar a educação a distância pelo viés das possibilidades didático-pedagógicas que a mesma potencialmente apresenta, tais como: utilizar-se da EaD e dos instrumentos tecnológicos existentes (ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem, fóruns, chats, simuladores educacionais, laboratórios virtuais, *moocs* entre outros) para atrair a atenção de muitos alunos, para capacitá-los a aprender com autonomia e responsabilidade ao longo de toda sua vida. De acordo com Lévy (1999, p. 157), "pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu

percurso profissional estarão obsoletas no final de sua carreira". Nesta ótica, as novas tecnologias da informação e comunicação assumem um papel vital neste processo, em que a educação a distância recebe outra significação, tanto para os indivíduos, como para as escolas, as empresas, e a sociedade de um modo geral.

Conforme já referido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996, assim dispõe acerca da educação a distância: Art. 80: O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada [...]”(BRASIL, 1996). Complementando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005, assim preceitua a EaD:

Art. 1º Para os fins deste Decreto caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2005).

Ao se interpretar os dispositivos legais acima citados verifica-se que é dever do Poder Público incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, o que demonstra a importância dada pelo legislador a tal modalidade de ensino, uma vez que se vive atualmente em um cenário social dominado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, que acabaram por modificar a forma como os sujeitos se relacionam em diversas esferas de sua vida.

A facilidade de acesso à informação e os múltiplos meios comunicacionais também alteraram os processos educativos, produtivos, as rotinas de trabalho, exigindo dos indivíduos competências que, anteriormente, não eram necessárias.

Segundo Orth (2010a, p.82)

O governo brasileiro, ciente desse processo de mundialização e ou globalização da cultura, do trabalho, da economia, da política, das relações sociais [...] começou a apropriar-se das tecnologias da sociedade informacional, global e ou em redes, principalmente a partir das últimas três décadas, passando a articular ações e políticas públicas, capazes de gerar uma nova lógica organizacional para atender aos reclamos dessa sociedade.

Assim sendo, em 2006 criou-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e em 2007 o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (atual, Rede e-Tec Brasil), que priorizaram o uso de ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem. No que diz

respeito a UAB, é importante destacar que, a mesma surgiu como resposta à relevantes problemas educacionais do país, dentre os quais destaca-se a falta de professores qualificados para atuar na Educação Básica.

As Teorias de ensino e de aprendizagem cognitivistas

O tema das teorias de ensino e de aprendizagem provocam muitas e exaustivas discussões no cotidiano em especial no ambiente acadêmico, principalmente a partir do momento em que o homem, por meio delas, percebe que não só se aprende como também se pode apropriar dos mecanismos que envolvem o complexo processo de ensino e de aprendizagem que pode ou não ser aperfeiçoado. Assim começam a ser elaboradas diversas teorias na tentativa de explicar a aprendizagem, sob os mais variados aspectos.

Destaque-se que as teorias possuem como característica fundamental a possibilidade de estruturar as uniformidades e as regularidades explicadas pelos conceitos/leis em um sistema cada vez mais amplo e coerente, corrigindo-os, aperfeiçoando-os, bem como, sistematizando-os em uma estrutura mais ampla (KÖCHE, 2011).

Kerlinger (1980) citado por Köche (2011, p. 93) afirma que uma teoria: “[...] é um conjunto de ‘construtos’ inter-relacionados (variáveis), definições e proposições que apresentam uma concepção sistemática de um problema, especificando relações entre variáveis, com a finalidade de explicar fenômenos naturais”.

Não há um consenso entre os pesquisadores quanto, às correntes filosóficas que sistematizam as Teorias de Aprendizagem, pois às vezes os conceitos e princípios de uma também se inter-relacionam com a de outra. Neste trabalho segue-se a sistematização elaborada por Moreira (1999). Para o autor há três correntes filosóficas principais que fundamentam as Teorias de Aprendizagem: a Comportamentalista, a Humanista e a Cognitivista.

Embora se reconheça as contribuições da Teoria Comportamental e da Teoria Humanista, para os processos de ensino e de aprendizagem, estas ficam fora de nosso foco ou interesse neste estudo, uma vez que objetivamos discutir aqui as contribuições das Teorias de Aprendizagem Cognitivistas no processo de formação dos

professores na modalidade a distância, por darem ênfase ao papel ativo do aprendente na construção do conhecimento. A seguir procurou-se destacar os pressupostos principais da Teoria Cognitivista, ressaltando o entendimento acerca do tema, de alguns de seus principais representantes (Piaget, Vygotsky, Ausubel e Freire). A psicolinguista argentina Emília Ferreiro também é incluída nesta corrente, seus trabalhos revelam a importância que o papel ativo do aprendiz exerce sobre sua aprendizagem. Não pretendemos ser conclusivos e sim contribuir para que outros pesquisadores tenham subsídios para aprofundar o debate sobre as contribuições dessas correntes filosóficas com os processos de ensino e aprendizagem na formação de professores na modalidade de educação a distância.

Piaget, Vygotsky e Ausubel são os representantes mais conhecidos desta corrente cujos trabalhos possibilitaram compreender a complexidade da aprendizagem humana. Não seria possível destacar todas as contribuições desses teóricos, neste artigo, motivo pelo qual se privilegiou apresentar aqui alguns dos princípios fundamentais destas teorias para se desencadear processos de ensino e de aprendizagem.

Para Piaget o conhecimento não está nem no sujeito, nem no objeto, mas é construído por meio das interações que se estabelecem entre eles. Devido a este fato, sua teoria também é interacionista. Ou seja, é através das interações que, segundo estes autores se processam a aprendizagem entre o sujeito e o objeto, permitindo assim que outras estruturas genéticas modifiquem o sujeito, construindo um novo conhecimento. Daí decorre a dimensão construtivista e interacionista de sua teoria. Os trabalhos de Piaget (1976) revelam esses dois princípios, entre outros, que explicam o processo de construção genética: a assimilação, processo de integração, dos objetos ou conhecimentos novos, onde às velhas estruturas, anteriormente construídas pelo indivíduo são melhoradas e superadas; e a acomodação, que busca reformular e reelaborar as velhas estruturas em nível superior, anteriormente dominadas pelo sujeito e incorporando por consequência destes conhecimentos precedentes. Ambos os princípios, constituem a adaptação ativa do indivíduo, que atua e reage para compensar as perturbações geradas em seu equilíbrio interno pela estimulação do ambiente. Dessa forma, quando se considera as contribuições de Piaget: desequilibrar e reequilibrar são processos que ocorrem simultaneamente e que envolvem outros três princípios também estudados por Piaget: a abstração reflexionante, a tomada de consciência e a descentração. Conforme Orth (2003, p. 140):

[...] pela equilibração se efetiva fundamentalmente o processo de construção das estruturas do Conhecimento. Mas um exame detalhado de sua obra empírica não deixa dúvidas de que a equilibração consiste numa multiplicidade de processos concorrentes, entre os quais se destacam os processos ou as categorias da assimilação, acomodação, abstração reflexionante, tomada de consciência e descentração.

Ou seja, na ótica piagetiana, um fenômeno é compreendido na medida em que se reconstrói o mesmo, de sorte que as transformações resultantes desta reconstrução levem a transformação da estrutura anterior.

Essas transformações ocorrem por meio de processos interativos que pressupõe a existência de outros três princípios: organização, equilibração e adaptação. Segundo Piaget (1976) a construção do conhecimento resulta do equilíbrio dinâmico que ocorre entre esses processos. Se este estado de equilíbrio sofrer uma perturbação externa, o sujeito reage buscando reequilibrar-se, para tanto fará uso das categorias de assimilação e acomodação para se chegar a um novo equilíbrio.

Embora, a ênfase de seus trabalhos não esteja centrada nas estruturas cognitivas, Vygotsky é outro representante da corrente cognitivista. Um dos princípios, muito discutido na Teoria de Vygotsky, além da interação já tratada a partir de Piaget é o da mediação, que é entendida como um processo pelo qual a ação do sujeito sobre o objeto é mediada por um determinado elemento. A mediação leva o indivíduo a expor aspectos referentes ao elemento mediador que o classificam em três categorias: instrumentos, signos e sistemas simbólicos (VYGOTSKY, 1998). O instrumento, para Vygotsky (1998) é o elemento mediador que age entre o sujeito e o objeto do seu trabalho, com a função de ampliar as possibilidades de transformação da natureza, ou seja, ele é criado ou usado para se alcançar um determinado objetivo, este se constitui em um objeto social e mediador da relação do indivíduo com o mundo. Vygotsky (1998) ainda destaca que o instrumento carrega consigo, também a sua forma de uso que foi se configurando no decorrer da história do grupo que a utiliza.

Outra teoria cognitivista parte da premissa de que as experiências vivenciadas pelo indivíduo na escola devem ser significativas, isto é, para que o indivíduo alcance uma aprendizagem duradoura, o conteúdo ensinado deve estar relacionado às estruturas mentais do aprendiz e este deve ser capaz de relacioná-las às suas experiências anteriores. Trata-se da Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel em 1976. Para Ausubel, aprendizagem significa organização e integração do

material na estrutura cognitiva do aprendiz. No decurso da aprendizagem significativa, os antigos conceitos e ou princípios interagem com o novo conhecimento e servem de base para a atribuição de novos significados. Estes vão se modificando, em função da interação, e diferenciam-se progressivamente. Estes elementos, já existentes na estrutura cognitiva com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação, são percebidos como relacionados e que adquirem novos significados, e levam a uma reorganização da estrutura cognitiva (MOREIRA, 1999).

Nesse sentido as contribuições de Paulo Freire também são fundamentais, para se desencadear prática educativa, em especial no Brasil. Freire (2005) propõe a dialogicidade, como forma de possibilitar uma aprendizagem libertadora. Essa é alcançada pela atitude reflexiva, crítica e criativa a partir da tomada de consciência frente os problemas cotidianos que o aprendiz enfrenta em seu contexto.

A partir do século XX as Teorias da Aprendizagem começaram a incorporar as contribuições oriundas das Biologia, da Química e da Física Quântica permitindo novas bases epistemológicas emergirem para fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem. Entre os quais destacam-se aqui a Teoria Autopoiética de Maturana e Varela e O pensamento Complexo de Edgar Morin.

Algumas Contribuições das Teorias da Aprendizagem na formação de professores em EaD

No contexto das políticas públicas brasileiras, observa-se que com a implantação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 2006 as políticas públicas de formação de professores começou-se a incentivar os docentes a realizar cursos oferecidos na modalidade a distância e pelo sistema UAB. Estes cursos constituíram-se em alternativa viável para a qualificação dos docentes, porém o modelo de formação adotado pelo sistema UAB foi alvo de constantes e duras críticas por parte de diversos setores da sociedade em especial de muitos pesquisadores da área.

Barreto (2010, p. 41) ao problematizar a incorporação das tecnologias na Educação a Distância, alerta para:

[...] a redução das TICs as ferramentas de ensino a distância leva à exclusão dos modos de sua apropriação e tende a simplificar ou substituir as práticas

sociais, especialmente nos países do Hemisfério Sul e, particularmente, no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades.

Barreto (2010) ainda ressalta que nesta modalidade há a quebra da unidade entre o ensino e a aprendizagem, pois o ensino deixa de ser contemplado para concentrar-se na aprendizagem, e ou auto-aprendizagem que decorre do acesso à informação e a absorção do saber e/ou do conhecimento nela contida. Em oposição, Belloni (2009), argumenta que essa modalidade de ensino pode contribuir para a formação de alunos mais autônomos.

Essa ideia é também defendida por Almeida (2003) ao reconhecer o potencial da EaD, enquanto um suporte em ambientes digitais, para a representação do pensamento do aprendiz e a comunicação de suas ideias, assim como para a produção individual e coletiva de conhecimentos. Porém, a referida autora, nos adverte quanto ao perigo da inserção das TIC, sem uma efetiva compreensão das mudanças que estas acarretam aos processos de ensino e aprendizagem a distância, em especial ao afirmar que “a utilização de determinada tecnologia como suporte à EaD não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura o campo do possível” (Almeida, 2003, p. 320).

Almeida (2003) entende também que, aprender em um ambiente mediado pelas TIC, pode ajudar os sujeitos a receber, selecionar e enviar informações, e também a estabelecer conexões, planejar, desenvolver ações e refletir sobre o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em conjunto com seus pares. Assim, a aprendizagem irá ocorrer de forma recursiva, através das múltiplas interferências, conexões e experiências proporcionadas ao aprendiz no seu processo formativo. Dessa forma, Almeida (2003), reconhece que a EaD enquanto um sistema aberto, pode permitir o desenvolvimento de novas formas de raciocínio, linguagens e representações que englobam aspectos racionais e emocionais do sujeito, utilizados simultaneamente para a compreensão do objeto a ser aprendido.

Neste sentido, embora a EaD seja um campo recente, os programas de pós graduação vêm apresentando pesquisas cujos resultados podem trazer contribuições significativas para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, entre os quais destaca-se: a tese de Maçada (2001) e a tese de Orth (2003), ambas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Estudos mais recentes podem ser encontrados

na tese de Fruet (2016) e na dissertação de Silva (2016) desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL.

Pelo exposto aqui e nas secções anteriores, entende-se que, a aprendizagem é um processo de transformação a partir de processos ativos, interativos e cooperativos, cabendo às TIC e aos professores a função de mediar e ativar os diferentes diálogos suscitados quando professores e alunos interagem com as fontes de informação. Acredita-se também que as TIC permitem criar ambientes de aprendizagem inovadores e acolhedores, onde o conhecimento é construído a partir de uma relação dialógica entre professor e aluno em interação com o meio, pressupondo, também uma aprendizagem da docência.

Conforme Couto e Lima (2007) a aprendizagem da docência está na capacidade de revelar e validar o saber da experiência dos professores para não ficar limitado à sua prática individual, sendo a experiência uma fonte de conhecimento e de aprendizagens. O seu valor reside na capacidade de ser criticado, analisado, melhorado e refeito, para torná-lo mais eficaz. As autoras analisam, também, que as aprendizagens da docência possibilitadas em uma formação continuada, oferecida na modalidade a distância, para professores de diversas licenciaturas, além de revelarem que a experiência proporcionou aos professores cursistas o aprimoramento de suas práticas, o que repercutiu na aprendizagem de seus alunos. As referidas autoras, ainda, destacam que:

O aprender a ensinar, que é um processo dinâmico, aconteceu à medida que tiveram acesso a novos conhecimentos, refletiram sobre aspectos da própria formação, desenvolveram práticas com o uso das tecnologias e da Programação da TV Escola em sala de aula (COUTO E LIMA, 2007, p. 103).

Neste sentido o trabalho de Orth (2010b), também demonstra que é possível ter resultados significativos em um curso de formação de professores ao incorporar alguns princípios das Teorias de Aprendizagem Cognitivistas. Orth realizou uma prática apoiada nos princípios Piagetianos e Vygostkianos numa disciplina de Políticas Educacionais oferecidas a diversos cursos de licenciatura, cursada de forma semipresencial. Ao analisar os resultados desta experiência, Orth (2010b, p. 361) destaca que:

Se mudarmos a forma como o aluno apreende, mudamos também a maneira do professor desencadear o processo de ensino e aprendizagem, auxiliado com os recursos tecnológicos. Assim, para se conduzir esses processos, o

professor deixa de ser considerado o centro do saber e passa a mediá-los, bem como passa a pensar estratégias capazes de dinamizar estes processos e adentrar no mundo do conhecimento.

A citação acima se aproxima das colocações de Nóvoa (1999) que também defende a formação de professores construída dentro da profissão. Para tanto ele sugere o aparecimento de um ator coletivo, portador de uma memória e de representações comuns, que criam linguagens próprias, rotinas partilhadas de ação, espaços de cooperação e dinâmicas de co-formação participada, o que é proporcionado pelas TIC. Nóvoa (1999) ressalta, ainda, a importância de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência como única saída possível para recuperar a profissionalidade do professor.

Considerações Finais

A formação de professores é um processo complexo e permanente influenciado pelas transformações que ocorrem na sociedade, que repercutem direta ou indiretamente nas instituições de ensino e na prática do professor.

A partir da regulamentação da EaD, e posteriormente com a criação da UAB, tais mudanças nas formas de ensinar e aprender se fizeram necessárias. Neste sentido faz-se necessário ressaltar que, não basta apenas a incorporação das TIC aos processos de ensino e aprendizagem como forma de qualificar o trabalho docente para atender as exigências do mercado, e sim um processo de construção do saber, que deve ocorrer de forma dinâmica e flexível, respeitando-se a multidimensionalidade dos sujeitos.

O referencial teórico adotado também indica, um conjunto das contribuições que as Teorias da Aprendizagem Cognitivistas e seus princípios fundamentais oferecem para tornar os processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos e interativos em ambientes mediados pelas TIC, o que os trabalhos destacados também o demonstraram, em especial, destacaram ser possível se o professor se abrir para estas possibilidades, apropriando-se da mesma de forma pedagógica e criativa.

Por fim destaca-se o potencial que as TIC oferecem a EaD no sentido de contribuir para a construção do conhecimento de forma ativa, propiciando que a aprendizagem aconteça pela interação do aprendente com o objeto e o meio a ser

aprendido. Tal postura entende-se que é compatível com as demandas da sociedade atual, que almeja renovação das formas de ensinar e de aprender.

Mas para isto ocorrer se faz necessário igualmente que tanto formadores como formandos se eduquem e se exercitem para se apropriarem de prática de ensino e de aprendizagem colaborativas, interacionistas, construtivas, significativas, autônomas, adaptativas, mediadoras de saber e de conhecimento.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Revista Educação e Pesquisa**. [online]. 2003, vol.29, n.2, pp.327-340. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 27 de agosto de 2017.

ARETIO, L. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona, Espanha, Editorial Ariel, 2001.

BARRETO, Raquel Goulart. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. **Em Aberto**. Brasília, MEC/INEP, v. 23, n. 84, Nov. 2010.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dezembro 2005.

_____.Decretonº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de junho de 2006.

COUTO, Maria Elizabete Souza; LIMA, Emília Freitas de. Aprendizagem da docência em curso a distância: a versão dos professores. Olhar de Professor, Ponta Grossa, 2007. Disponível em: < <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 27 de agosto de 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRUET, Fabiane S. O. **Estratégias didático-pedagógicas hipermediáticas para a formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade a distância**. 2016. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

GATTI, Bernardete. A.; BARRETTO, Elba. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpx, 2009.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 29. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Ed. 34, 1999.

MAÇADA, Débora L. **Rede virtual de aprendizagem: interação em uma ecologia digital**. Tese (Doutorado)- Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

ORTH, Miguel Alfredo. As políticas educacionais a distância em uma sociedade globalizada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 37, n. 23, p. 76-98, jan./abr. 2010a. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br>>. Acesso em: 05 set. 2017.

_____. **Experiências teóricas e práticas de formação e capacitação de professores em Informática da Educação**. 2003. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Processos de ensino e de aprendizagem desencadeados na disciplina de Políticas Educacionais a distância: recortes de uma prática. **Série-Estudos**- Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande/MS, n.30, p. 349-362, jul./dez. 2010b. Disponível em: www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/197/204>. Acesso em 06 de abril de 2017.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Trad. de Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SILVA, Daiani S. da. **Prática Pedagógica do Tutor a distância na EaD: Um estudo acerca da licenciatura em Educação do Campo**. 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

6 OS USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: DISCUSSÕES EM TORNO DA FLUÊNCIA DIGITAL E SEGURANÇA DOCENTE¹⁹

NETO, Alaim Souza²⁰

RESUMO: Este artigo é uma síntese das discussões da tese de doutorado defendida no PPGE da UDESC na linha de pesquisa educação, comunicação e tecnologias. Foi produzida a partir de demandas das ações e projetos do Observatório de Práticas Escolares – OPE²¹ da UDESC com financiamento da CAPES. A tese teve como objeto os usos das tecnologias digitais feitos pelos professores numa escola pública da rede municipal de educação de Florianópolis, mapeando quais desses usos são efetivados com mais ou menos frequência nas práticas escolares à luz da fluência digital a fim de contribuir com discussões no tocante à formação dos professores. Como objetivo, pretendemos apresentar algumas reflexões em torno da fluência digital do professor para usar as tecnologias digitais na escola. Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa com abordagem etnográfica. Como instrumentos, fizemos uso de questionários, observações e entrevistas com professores do ensino fundamental II. Dos resultados, a insegurança docente emerge como uma das barreiras ao uso das tecnologias digitais na escola. Por fim, defendemos que a fluência digital opera no professor como um elemento pedagógico da sua formação e que pode permitir usar as tecnologias digitais, superando o sentimento de insegurança.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais; Fluência digital; Segurança docente; Formação de professores; Usos de tecnologias.

Introdução

Este artigo procura sintetizar as discussões da tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC na linha de pesquisa educação, comunicação e tecnologias e foi produzida a partir de demandas das ações e projetos do Observatório de Práticas Escolares – OPE da UDESC e financiada com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A tese em si teve como objeto os usos das Tecnologias Digitais - TD feitos pelos professores numa escola pública da

19 Artigo apresentado para Revista e-Curriculum da PUC-SP.

20 Pós-Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC com pesquisa sobre as subjetividades dos professores para uso das tecnologias digitais na escola. Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias. Professor da Universidade São José, USJ, e Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Santa Catarina, IFSC. Email: alaimenergia@gmail.com

21 Observatório de Práticas Escolares da UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, coordenado pela Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes com recursos financiados pela CAPES.

rede municipal de educação do município de Florianópolis, mapeando quais desses usos são efetivados com mais ou menos frequência nas práticas escolares à luz da fluência digital.

O objetivo do estudo foi investigar as práticas escolares de professores em uma escola da rede pública municipal de ensino de Florianópolis, identificando, sobretudo, os usos das TD a fim de contribuir com discussões no tocante à apropriação tecnológica do professor (SOUZA NETO, 2015). Já o artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões em torno da fluência digital para usar as TD na escola que encontramos ao desenhar um ‘mapa social’ (SILVA; JABER-SILVA, 2015) que não se trata daquele desenho como àqueles que se encontram nos estudos de Geografia, com canais universais de comunicação e legenda própria (PREVE, 2010), mas sim um mapa mais subjetivo, arrastado e afastado dessa concepção geográfica que se constrói a partir do que dizem os sujeitos pesquisados durante a pesquisa etnográfica.

Contextualizando o cenário histórico-social da pesquisa, contemporaneamente, a repercussão dos impactos do processo de inserção das TD na escola tem sido mais frequente em discussões que tratam da formação de professores, das políticas educativas, das formas de apropriação tecnológica e, em menor escala, sobre a qualidade das práticas escolares, ou seja, mesmo que isoladas e esporádicas, como e quais práticas têm sido efetivadas a partir dessa inserção. Cientes das contradições que se estabelecem o tempo todo nessas discussões, por caminhos intensivamente instáveis, sabemos que os atos de aprender e ensinar do professor, além de serem carregados de conteúdo, currículos, métodos, didáticas e tecnologias (LIBÂNEO; ALVES, 2012), também, são marcados por subjetividades, sentimentos, afecções, percepções, experiências e crenças. Em torno desses termos, desenhamos um mapa social dos usos, dentro e fora da escola, das TD pelos professores.

Quanto à pesquisa, metodologicamente, denominamos de **mapeamento etnográfico** (ANGROSINO, 2009) o processo de exploração, coleta e análise dos dados de pesquisa. O *mapeamento* de abordagem etnográfica é a síntese metodológica para o desenho do meu mapa social em torno do objeto. Tomamos essa ideia de **mapeamento** a fim de visibilizar as forças e as intensidades dos avanços, dos recuos, das desistências, contra a ideia de purificação ou isolamento dos dados observados (PREVE, 2010). Esse mapeamento foi feito numa escola pública da rede de ensino do município de Florianópolis, pode-se dizer, para os padrões comuns das unidades escolares, bem

equipada tecnologicamente, com boa infraestrutura tecnológica, inclusive, de *internet*, e com oferta frequente de formação aos professores pelo núcleo de tecnologia educacional da rede. Foi uma das escolas pioneiras a receber os computadores do PROINFO²² para a sala informatizada, bem como os *laptops* durante a viabilização do projeto UCA²³ – Um computador por aluno. Além disso, a escola é conhecida pela rede municipal e comunidade como uma escola inovadora de projetos e ações ligados ao uso das tecnologias digitais.

Inicia-se com uma pesquisa exploratória e teve a coleta de dados marcada em seu início por um questionário com todos os 12 professores do ensino fundamental II de educação integral da escola, seguida por observações participantes das aulas com diários de registros, entrevistas com alguns deles, além de registros de ações e projetos²⁴ desenvolvidos na escola pelo OPE e Observatório de educação - OBEDUC da Universidade do Estado de Santa Catarina, sobretudo, com o Projeto de Pesquisa da CAPES intitulado ‘*Tablets*, computadores e *laptops*: análise sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola’. Ao todo, foram 1,5 anos de imersão etnográfica na escola, registrando e coletando dados sobre o objeto de investigação.

Quanto às reflexões, apresentamo-las em torno daquilo que defendemos na tese, a ideia de oferta da **fluência digital**²⁵ ao professor, reconhecendo os conhecimentos tecnológicos na sua formação pedagógica, inicial e continuada, como meio de promover a segurança e confiança profissional aos professores para lidar com essas TD frente aos alunos. Em função dos dados, acreditamos que essa fluência é o motor para conduzi-los a uma tomada de consciência para usar a TD como um instrumento cultural de aprendizagem na escola e, sobretudo, para ensino dos conteúdos escolares.

22 PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação.

23 O projeto foi desenvolvido em sintonia com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e com os propósitos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, com o objetivo de criar e socializar novas formas de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras, bem como ampliar o processo de inclusão digital escolar e promover o uso pedagógico dessas tecnologias.

24 Foram ações e projetos desenvolvidos durante o estágio como bolsista de doutorado CAPES na escola pesquisada, durante 1 ano, além de investigação científica no Brasil, sob coordenação da profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, sobre os usos pedagógicos das tecnologias digitais para OEL, realizada conjuntamente em outros países, como Argentina, Paraguai e Uruguai, sob a coordenação geral da Prof. Dra. Inés Dussel.

25 Outros termos são abordados pela Literatura como alfabetização midiática, tecnológica ou digital, fluência tecnológica, competência digital, mas optamos por esta expressão, justificando-a na tese para além do conhecimento tecnológico do instrumento em si, ou seja, para as linguagens que se expressam pela cultura digital.

Nossa perspectiva para a fluência digital que defendemos se caracteriza como busca constante de uma linguagem específica para compreender as TD por meio de sua apropriação, bem como usá-las pedagogicamente em contexto educativo. Tal apropriação passa pela ideia de reelaborar subjetivamente os conhecimentos, capacidades e habilidades que se constituem socialmente num processo de internalização a partir de instrumentos culturais já existentes. Essa ideia confere à atividade psicológica interna e suas formas complexas como abstração, generalização e formação de conceitos, fundamental importância na medida em que estabelece conceitos para superar os limites da experiência sensorial imediata (LIBÂNEO; ALVES, 2012). A apropriação “[...] está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentido” (SMOLKA, 2000, p. 33). É um processo que se renova constantemente com o uso de instrumentos diversos, velhos e novos, como por exemplo, as TD.

Além do objetivo que nos propomos neste artigo, nossa ideia é apresentar a ideia de fluência digital aos professores como possibilidade pedagógica de novas práticas escolares a partir de algumas pistas que percebemos na tese que se configuraram como elementos a serem problematizados durante o processo de apropriação tecnológica dessa fluência. É em torno dessa problematização, que antes discutimos um achado de pesquisa que se mostrou relevante entre os dados coletados: a insegurança do professor para lidar com as TD como um grande obstáculo.

A insegurança do professor como movimento inconsciente de resistência

Embora não nos aproximemos muito da ideia de um movimento de resistência dos professores para o uso das TD, conseguimos mapear que entre os impedimentos para esse tipo de uso, existem movimentos invisíveis em torno de algumas das crenças inerentes aos professores. Eram crenças a respeito dos processos pedagógicos que os faziam, internamente, sem qualquer “[...] preocupação mais consciente” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 32), negligenciando os usos das TD em suas práticas escolares por meio de sentimentos, como: desconforto, medo, desmotivação, desinteresse e, principalmente, insegurança profissional para lidar com as TD. Além destes, percebemos nos discursos que emergiam, também, questões relacionadas à falta de entusiasmo, curiosidade, atitude e de consciência para pensar outras possibilidades de

aprendizagem com tecnologias diferentes do quadro, giz, caderno, etc. Mesmo assim, insistimos em caracterizar esse sentimento mais pelas nossas subjetividades, afecções, impressões e percepções, já que se faziam presentes entre os discursos dos professores por meio dos questionários, observações e entrevistas.

Pelos dados, não são poucos os aspectos que impedem que o professor tenha voluntariamente uma pré-disposição para uma tomada de consciência esclarecida sobre como, por quê e para quê usar as TD com os alunos, justificada pela falta, principalmente, de segurança profissional em função do despreparo técnico/tecnológico, caracterizado, grosso modo, como falta de fluência digital: “óbvio que a partir do momento que eu começar a frequentar mais a sala e ter uma segurança maior eu acho que o sucesso das minhas aulas aqui dentro serão maior do que tem sido” (DADOS DE CAMPO). A respeito dessa ideia de conceber a fluência digital apenas como falta de formação técnico-instrumental, também tem sido apontada nas pesquisas “[...] como entrave para práticas pedagógicas inovadoras, a saber, a insegurança dos professores no uso das tecnologias digitais [...]” (CERNY, ALMEIDA; RAMOS, 2014, p. 1342).

Entre os vários aspectos que levam os professores a resistir às TD, foi em torno dessa insegurança docente que nos atemos, dada a sua relevância quando fizemos a análise dos dados durante a pesquisa de doutorado. A insegurança para nós se demonstrou muito contraditória quando pensada como dado de pesquisa, pois ora representava um aspecto invisível porque não se efetivava em dados quantitativos ou muito objetivos durante a coleta de dados, ora representava um aspecto muito visível já que era comum encontrá-la entre os discursos dos professores.

Tapscott (1999) já afirmava que a maioria dos professores faz parte de uma outra geração anterior à cultura digital e inconscientemente acaba resistindo às TD porque acredita apenas nas relações presenciais e já conhecidas e, assim, considera as relações de outra natureza como efêmeras, estranhas e perigosas. Não diferente, na cultura escolar que pesquisamos, essas crenças são oriundas, na sua maioria, de práticas pedagógicas já consagradas pela tradição de ensino e que, por vezes, negavam as potencialidades dos novos instrumentos digitais. Desse modo, os professores pesquisados, não na sua totalidade, parecem ainda não reconhecer e validar a integração das TD em suas práticas. “Essa resistência não aparece diretamente nos discursos dos professores, mas é revelada nas suas práticas do dia a dia, nas ações e nas opções que os

professores assumem quando fecham a porta da sala de aula” (ZEICHNER; SAUL, DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2221).

Como já dissemos, a *resistência às TD* se personificou nas práticas escolares e discursos dos professores, intensivamente, pelo sentimento de insegurança profissional, oriundo mais pela dificuldade que os professores têm para lidar com as alterações de suas práticas pedagógicas. São alterações representadas pelos professores como mudanças e que, por sua vez, acabam sendo interiorizadas mais como formas de imposição e alteração das tradicionais regras pedagógicas (CUBAN, 2001). Nesse sentido, os professores acabam não se envolvendo com as mudanças por não terem condições de fazê-las, gerando um desejo contrário à mudança que denominamos de resistência, em estreita relação com a sua concepção pessoal de ensino.

Em campo, a insegurança dos professores em relação às TD se manifestou, desde os primeiros questionários e mais ainda nas observações, as quais pudemos ter um olhar mais atento por meio das videograções. Foram elas que nos permitiram observar e registrar informações que não pareciam ter tanta importância e que podiam passar despercebidos, todavia ao assisti-las e ouvi-las algumas vezes, fizeram-nos perceber a insegurança que se revelava por meio das expressões, impressões, percepções, comportamentos e gestos dos professores. É uma insegurança que se acentuava nas situações de uso com os alunos quando eles percebiam que as TD podiam “[...] causar perturbação na eficiência e eficácia com que habitualmente fazem as coisas sem recorrer às tecnologias (encontrando muitos aí as razões para o abandono das TIC após as primeiras tentativas sem sucesso) [...]” (COSTA, 2008, p. 514). Assim, é que fomos olhando para os contextos escolares em que os professores usavam as TD, registrando suas angústias e medos que se revelavam nos discursos, como:

O que vou fazer na hora que me perguntarem? Me apavoro com a ideia de eles ficarem perguntando e eu não saber responder. Como é que vou fazer com essas dificuldades? É uma insegurança muito grande para o professor. Eu tinha que me preparar porque não posso ficar lá na frente passando vergonha, né!! Tem até aqueles alunos que sabem mais que o professor (DADOS DE CAMPO).

Durante a coleta dos dados, fomos percebendo nos professores que a falta de segurança profissional afetava de algum modo seus esquemas mentais e psicológicos, causando um desequilíbrio na relação de aprendizagem entre o professor e o aluno. Como exemplo, tem-se o fato de os alunos usarem as TD mais que os professores

provocavam, na maioria das vezes, uma atitude de negação do próprio docente que não queria se “[...] deparar com o aluno que está bem preparado para lidar com tecnologias, que sabe mexer, enquanto eu não estou sabendo” (PROFESSOR 8).

Temos ciência de que os alunos não estão mais preparados que os professores para o uso das TD, mas não negamos a ideia de que eles se encontram mais preparados para conviver com a cultura digital²⁶ e, assim acabam se inserindo com mais naturalidade num movimento sociocultural em que apenas exploram-nas com mais curiosidade e agilidade, se muitos medos e receios dos novos instrumentos que nos permeiam. Sobre estas últimas, temos a impressão de que as TD estão ausentes entre a maioria dos professores, ao menos no uso escolar, pois eles acabam se colocando numa zona de conforto para justificar que não têm tempo para aprender coisas novas em meio a tantas aulas e nem para mudanças nos processos pedagógicos em função de já trabalharem muito sem receber a devida valorização que merecem. Para além dessa ideia, afirmam que ainda têm pouca formação sobre como usá-las e seu uso na escola é todo pensado e arquitetado sem consulta aos próprios professores.

Um dos professores chega a afirmar que “[...] não quero mudar e não vou mudar enquanto eles não resolverem isso. Enquanto não ficar tudo certo, nem vou me mexer [...]” (DADOS DE CAMPO). Ainda sobre a insegurança, os dados demonstram que eles têm mais confiança em relação ao domínio do conteúdo disciplinar e da didática para ensinar os alunos, contudo, nem todos têm a mesma confiança quando o assunto é o uso das TD para ensinar os conteúdos escolares. Todavia, o curso de Pedagogia “[...] continua insistindo na formação de um pedagogo genérico, com pouca atenção aos conteúdos e às didáticas disciplinares [...]”, enquanto que as licenciaturas “[...] desenvolveram suas didáticas disciplinares, com pouca menção ao pedagógico (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 27).

Sobre uma possível confiança a fim de ter mais segurança para uso das TD nas práticas pedagógicas, Costa (2008) corrobora ao afirmar que

[...] ‘sentir-se confiante’ significaria ter, pois, para além de uma atitude favorável, uma visão global do leque de coisas que se podem fazer com os computadores, o conhecimento concreto dos recursos que existem numa determinada área científica e, o que com eles é possível fazer, do ponto de

26 Compreendida não apenas como o uso de ferramentas digitais, mas também como processos, experiências, vivências, escolhas que acontecem em meio a tantas informações, produtos e serviços que circulam pelas redes e dispositivos digitais (SOUZA; BONILLA, 2014).

vista pedagógico, com os alunos (o quê, como e para quê) (COSTA, 2008, p. 517).

É nessa ideia que os sentimentos de confiança e segurança do professor têm uma relação com a estratégia didático-pedagógica de uso das TD que se propõe aos alunos sem colocar em jogo os seus conhecimentos técnicos/tecnológicos, pois as atividades que são oferecidas na escola são sempre aquelas que o professor tem domínio, tanto do ponto de vista pedagógico como instrumental (COSTA *et al.*, 2008). É em torno desses aspectos ou ‘barreiras’ como afirmam Infante e Nussbaum (2010) que problematizamos a atitude e a motivação do professor para usar as TD na escola, pois essa problematização se acentua quando percebemos que “[...] para além das ‘concepções pedagógicas’ dos professores, no caso dos factores pessoais determinantes do uso, parecem ser as ‘atitudes’ e a confiança, os factores que parecem salientar” (COSTA *et al.*, 2008, p. 517).

A respeito desses domínios pedagógicos, um dos professores afirma que “[...] domino o conteúdo e a didática, mas me sinto desconfortável com a máquina e o software; às vezes me sinto desconfortável em saber que o aluno domina mais os programas do computador do que eu” (DADOS DE CAMPO) e em relação aos seus medos afirma que “[...] não é que eu tenha medos, porém tenho dúvidas e questionamentos além de pouco conhecimento. Tenho dúvidas sobre a forma correta de utilização das TD em aula” (DADOS DE CAMPO). De qualquer forma, “[...] quanto às questões básicas de uso já me sinto mais segura, porém quanto à aplicação pedagógica ainda me sinto pouco confiante e com muitas dúvidas” (DADOS DE CAMPO).

Um outro professor afirma que “[...] me sinto seguro em utilizar as tecnologias porque acredito que possuo conhecimento básico e aprendo com os alunos, mas tenho muitas dúvidas [...]” (DADOS DE CAMPO). Meus medos são “[...] se os aparelhos não funcionarem, os alunos não se interessarem” (DADOS DE CAMPO). Estes discursos revelam a preocupação do professor em perder a autoridade frente aos alunos e, ainda, que a falta de confiança e segurança está muito relacionada com a falta de competência técnica/tecnológica para usar as TD, ou seja, a falta de um dos elementos que chamamos neste estudo de fluência digital.

Como síntese para pôr em modo *stand by* a discussão sobre a insegurança do professor, de modo mais abrangente, as observações foram bem reveladoras quando nos deixaram claro que a *insegurança entre os professores para lidar com as TD na escola*

está muito relacionada à falta de experiência de uso pedagógico dessas TD para além do uso pessoal que o professor já faz fora da escola, como também para os usos menos complexos como digitar, pesquisar, comunicar-se e divertir-se. Uma falta de experiência que, por sua vez, está relacionada aos diferentes espaços, tempos e saberes que as TD promovem e que os professores não estão acostumados. Tais diferenças parecem representar riscos ao professor, em maior escala, pela perda do controle e autoria da aula. Chamamos de riscos porque surgem em decorrência dos usos das TD a serem feitos, das necessidades de instalações e configurações dos programas, tempo da aula que fica menor e, principalmente, perguntas dos alunos de ordem mais técnica, que acabam desestabilizando a prática do professor sobre quais comandos executar, teclas a apertar, enfim, como ensinar os conteúdos escolares com tantas novidades ou alterações sem perder o domínio da turma de alunos.

Tentando concluir este item, se por um lado a ideia de o professor se sentir seguro e confiante é um fator fundamental ao uso das TD na escola, por outro, insistimos na ideia de que a falta de segurança se relaciona aos seus receios, medos e ansiedades. A segurança, nesse sentido, quando adquirida por meio da fluência digital, pode contribuir para o professor como um movimento psicológico interno favorável de ensino dos conteúdos escolares que podem ser desenvolvidas com o uso das TD. Não estamos defendendo que a segurança que o professor necessita seria resultado apenas da fluência digital, mas, fundamentalmente, da fluência pedagógica que emerge com o movimento consciente do que saber fazer com as TD, como fazer e para quê fazer.

Não querer usar, não poder usar ou não saber usar as TD?

No Brasil, a construção histórica, social e cultural dos últimos anos em torno das iniciativas e ações para o uso das TD na escola se fez presente em diferentes políticas educativas e programas de formação, tentando desmistificar a ideia de que esse uso representa muito mais que o simples acesso, bem como de que os conhecimentos sobre as TD para ensinar os conteúdos escolares têm mais sentido que os conhecimentos apenas para simplesmente usá-las. Estas foram algumas das ideias que configuraram a crença muito forte de que a escola tem que ensinar a tecnologia *para usá-la* nas práticas sociais e, muito menos, que pode *ensinar com* a tecnologia. Ou seja, a falta de

conhecimentos sobre as potencialidades das TD acabou enfatizando o paradigma de **ensinar para o uso das TD** e não **ensinar com o uso das TD** (COSTA, 2008).

Embora algumas pesquisas abordasse o uso das TD para além da ideia de apoio ou suporte às aulas (ALMEIDA; VALENTE, 2011), esta pesquisa revela que entre os professores é recorrente encontrar em seus discursos a ideia de que os poucos usos das TD na escola são ainda limitados porque não sabem o que fazer e como fazer com as TD, instrumentais porque priorizam os aspectos técnicos em detrimento dos pedagógicos e periféricos porque apenas tangenciam as práticas educativas com estratégias de motivação dos alunos, desconectados do ensino dos conteúdos escolares.

Dos dados mapeados, tem-se que os professores usam as TD para fins pessoais, embora, de forma predominante para uso como meio de entretenimento e comunicação, e numa lógica de uso diferente que a cultura escolar exige, ou seja, mais pedagógica para atender os objetivos de ensino do currículo e, menos pessoal, para entretenimento e comunicação. Na escola, os professores ainda fazem pouco uso das TD como instrumentos mediadores de suas práticas, já que são usos limitados em relação às potencialidades das TD e do ponto de vista pedagógico, principalmente, no que tange ao ensino dos conteúdos escolares. Assim, os usos são, na sua maioria, usos pouco consistentes para a cultura escolar e, por isso talvez a ideia de existir uma diversidade de apropriação tecnológica: há os que usam aproveitando mais das potencialidades das TD como a interação, há aqueles que usam de modo mais simples, limitado e instrumental, existem aqueles que pouco usam e com muito receio e insegurança e, por fim, uma minoria que desusa (não usa).

De nossas impressões e percepções, são enfatizadas as intensidades de usos mais frequentes, como a exposição dos conteúdos, passatempo, entretenimento, motivação, ocupação do tempo das aulas, digitação de textos e pesquisa básica. Enfim, são usos que revelam, na maioria das vezes, uma preocupação do professor para chamar para si a atenção dos alunos ou interagir com eles a fim de não deixá-los dispersar pelos velhos e conhecidos dilemas da escola, como: a indisciplina, a monotonia das aulas, a resistência aos conteúdos escolares e a escolarização do processo pedagógico de ensinar.

Dos usos em geral, podemos afirmar que as TD parecem servir mais como facilitadoras e promotoras da redução do seu esforço laboral para ministrar as aulas ou mesmo redução do tempo de atenção pedagógica dedicada aos alunos do que de fato como estratégia didática para aprender conteúdos escolares. É claro, que o uso de TD

abarca todas essas contradições, enfim, é tudo isso. Mas não é só isso, pois elas apresentam muitas possibilidades que não estão sendo descortinadas em meio às práticas escolares por falta de conhecimento específico sobre a linguagem para lidar com as TD (fluência digital), bem como falta de conhecimento pedagógico (fluência pedagógica).

Dos vários tipos de usos que vimos, eles são permeados por vários impedimentos e/ou movimentos de resistências de diversas ordens, como a acomodação ou contestação à mudança, que se intensificam, em maior escala, com a falta de apoio técnico/tecnológico e pedagógico na escola e falta de formação, em menor intensidade, com a falta de infraestrutura tecnológica, impactando na didática pedagógica com que habitualmente ministram as aulas sem uso das TD. Dos impedimentos, destacamos os sentimentos como o desconforto e, predominantemente, a insegurança profissional para lidar com as TD frente aos alunos, revelando as dificuldades e, às vezes, até incapacidade para montá-las e deixá-las prontas ao uso na sala de aula, as quais tomam muito tempo, dão mais trabalho, desestabilizam a sua prática e autonomia docentes.

Em suma, os usos das TD parecem ter mais servido às atividades paralelas que não conseguem modificar e nem alterar as atuais práticas, como também para ocultar reflexões sobre as mudanças com os tempos, espaços, saberes e organização escolar que essas tecnologias estão portando na atualidade (LUNARDI-MENDES, 2013). Assim, pouquíssimas são as alterações na cultura escolar, principalmente, para ensino daquilo que ela mais preza: os conteúdos escolares. Se num primeiro momento o uso pedagógico das TD na escola pode depender da tomada de consciência dos professores, “[...] num segundo a questão fulcral parece ser a de saber como fazê-la de forma adequada [...]” (COSTA; VISEU, 2008, p. 15). Mais do que a simples ideia de modernizar a escola, usar as TD do mesmo modo que se faria sem o uso delas ou mesmo com velhas tecnologias, as TD têm servido pouco para avançar a qualidade da aprendizagem. Essa ideia tem se revelado na prática escolar apenas como o mesmo de sempre, todavia gastando mais. Assim, tem-se situações de uso das TD deflagrando um sub aproveitamento ou desaproveitamento do potencial das TD no cenário educativo (CUBAN, 2001; COSTA, 2008).

Enfim, é nesse contexto que enfatizamos a fluência digital do professor como um elemento agregador na sua formação e que pode permitir usar as TD, superando o sentimento de insegurança que rondam os professores em relação às TD e que afloram

com mais intensidade na tentativa de usá-las na escola. A fluência digital, linguagem específica para compreender as TD por meio de sua apropriação, nada mais seria que um conjunto de conhecimentos, não só tecnológicos, mas também pedagógicos, para lidar com as TD de modo a promover a segurança profissional entre os professores, em vez de simplesmente *treinamento* ou *capacitação*.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.
ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CERNY, Roseli Zen; ALMEIDA, José Nilton de; RAMOS, Edla. Formação continuada de professores para a cultura digital. Revista e-Curriculum, São Paulo, n. 12, v. 2, p. 1331-1347, maio/out. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/766/76632206013.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2015.

COSTA, Fernando Albuquerque *et al.* Competências TIC: estudo de implementação. Lisboa: GEPE, 2008. (Plano Tecnológico de Educação, v. 1).

COSTA, Fernando Albuquerque. A utilização das TIC em contexto educativo: representações e práticas de professores. 2008. Tese (Doutorado)-Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2008. Disponível em: <<http://aprendercom.org/comtic/wp-content/uploads/2013/01/TeseCostaF2008TICemContextoEducativo.pdf>>. Acesso em: 10 de Abr. 2015.

COSTA, Fernando Albuquerque; VISEU, Sofia. Formação-Ação-Reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In: COSTA, Fernando Albuquerque; PERALTA, Helena; VISEU, Sofia. (Eds.). As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas. Porto: Porto Editora, 2008. p. 238-259.

CUBAN, Larry. Oversold and underused: computers in the classroom. USA: Harvard University Press, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça (Coord.). Incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur. Informe Brasil, 2013.

PLACCO, Vera Maria Nidro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. (Orgs.). Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Loyola, 2006.

PREVE, Ana Maria Hoepers. Mapas, prisões e fugas: cartografias intensivas em educação. 2010. 267 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas: UNICAMP. 2010.

SILVA, Regina; JABER-SILVA, Michelle. O mapa social e a educação ambiental, diálogos de um mapeamento participativo no Pantanal, Mato Grosso, Brasil. Revista educação pública, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 201-221, jan./abr. 2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Caderno CEDES, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.

SOUZA, Joseilda Sampaio de; BONILLA, Maria Helena Silveira. A cultura digital na formação de professores. Revista tempos e espaços em educação. v. 14, p. 23-34, set./dez. 2014.

SOUZA NETO, Alaim. Do aprender ao ensinar com as tecnologias digitais: mapeamento dos usos feitos pelos professores. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

TAPSCOTT, Don. Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net. São Paulo: Makron, 1999.

ZEICHNER, Kenneth M.; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores: uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2211-2224, out./dez. 2014.

7 UM MODELO DE GESTÃO DE CURSO EAD NA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO BRASIL

CARRARA, Rosangela Martins²⁷

RESUMO: O objetivo deste estudo foi de analisar um modelo de gestão de um curso de especialização denominado “Planejamento, implementação e gestão da EaD -PIGEAD” da Universidade Federal Fluminense. Para isso a identificação do tipo e modelo de gestão analisando os limites e as possibilidades dessa gestão na modalidade a distância. Realizamos um estudo exploratório, caracterizado pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão ampliada de um modelo de gestão de curso, uma aproximação ao fenômeno que carece de mais exploração. Para definir o campo empírico deste estudo, fizemos um mapeamento da UFF, por se destacar na oferta desse curso de especialização a distância - PIGEAD. Na análise documental, fizemos uma análise temática ou categorial, que consiste em operações de desmembramento do texto em unidades (categorias). A análise aponta que houve por parte do gestor em EaD da UFF o planejamento e a organização adequada de todo o sistema de funcionamento das etapas, assim como coordenação e controle dos fatores envolvidos no fluxo das atividades, como observamos no curso de planejamento, implementação e gestão da EaD da UFF.

Palavras-chave: modelo de gestão; educação a distância; formação de professor.

Introdução

A educação a distância vem crescendo rapidamente em todo o mundo. Incentivados pelas possibilidades decorrentes das novas Tecnologias da Informação e das Comunicações – TICs e por sua inserção em todos os processos produtivos, cada vez mais cidadãos e instituições veem nessa forma de educação um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida.

Entendemos que *educação a distância* significa educação independente de distâncias. Assim, considera-se que a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão

²⁷ Mestre em Educação pela UFRGS, Licenciada em Artes e Pedagogia. Pesquisadora em Formação de Professores Mercosul-Conesul – UFRGS/RS e FORPRATIC - UFPeL/RS. Avaliadora na Research, Society and Development, Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes da Famper/PR. Email rotsaba@gmail.com

e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação.

O compromisso ético daquele que educa a distância é o de desenvolver um projeto, capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingentes. Para isso, é preciso ter como foco a aprendizagem do aluno e superar a racionalidade tecnológica que valoriza meios em detrimento dos fins.

A superação da racionalidade tecnológica, todavia, exige domínio das linguagens e tecnologias e abertura para a mudança de modelos “presenciais”, no que diz respeito a aspectos culturais, pedagógicos, operacionais, jurídicos, financeiros, de gestão e de formação dos profissionais envolvidos com a preparação e implementação dos cursos a distância.

O desafio de educar e educar-se a distância é grande, para isso os referenciais orientam alunos, professores, técnicos e gestores na busca por maior qualidade dessa forma de educação que cresce exponencialmente no Brasil.

O objetivo deste estudo foi o de analisar um modelo de gestão de um curso de especialização denominado “Planejamento, implementação e gestão da EaD - PIGEAD” na Universidade Federal Fluminense - UFF. Para isso a identificação do tipo e do modelo de gestão analisado, bem como os limites e as possibilidades dessa gestão na modalidade a distância. Consideramos esse estudo, necessário e justificamos o mesmo, pela compreensão da análise de gestão da EaD em uma universidade pública do Brasil adequada a ampliação do conhecimento, como incentivo à integração e a convergência entre a modalidade presencial quanto a modalidade a distância consolidando o entendimento de uma abordagem profissional de gestão, a qual pressupõe, além de infraestrutura tecnológica, um planejamento eficaz, dinâmico e adequado frente às demandas que precisam ser atendidas.

Marco Teórico

Para compreender adequadamente a implementação da EaD do ponto de vista legal no Brasil, faz-se necessário entender sua evolução, levando em consideração o que está descrito nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), que se utiliza das instituições já consolidadas no ensino presencial para a implementação da EaD.

Segundo Costa (2012), no Brasil foram implementadas políticas e estratégias que culminaram na adoção de um sistema que busca integrar as instituições de ensino superior públicas, com larga experiência no ensino presencial, para a oferta de cursos na modalidade a distância, fazendo com que a mesma instituição ofereça duas modalidades, o que é chamado por Peters (apud COSTA, 2012 p.282) de *dual mode*.

O Ministério da Educação (MEC) chamou a ação de *implementação* de cursos superiores, licenciaturas, graduação, especialização *lato sensu*, extensão das instituições de ensino superior pública (federais e estaduais) na modalidade a distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB foi criada com a finalidade de expandir e interiorizar a educação superior pública e gratuita no país, sendo estabelecida pelo Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006b).

Chaves (apud COSTA 2012, p. 283) pontua que um dos importantes desafios da UAB é sua consolidação em termos de sistema nacional. A seu ver não se trata de mais um projeto de governo, mas de uma oportunidade para as instituições de ensino superior do país criar, democraticamente, as condições para a implantação e a perenização da modalidade de educação a distância no Brasil. Já para Pereira (2008), a criação da UAB e os estímulos que estão sendo gerados para promover um crescente envolvimento das instituições públicas de educação superior com a EaD são medidas importantes no campo das políticas públicas no país.

Segundo Orth et al (2012) ao democratizar o acesso ao ensino superior, o Governo Federal irá impulsionar a criação da EaD no Brasil, na medida em que, incluiu-a na LDBEN n. 9394/96 o que possibilitou e ampliou a condição de estudo de muitos jovens e adultos que até então não tinham acesso ao Ensino Superior. A modalidade a distância, dessa forma se firma no cenário nacional e inicia um novo processo de gestão de cursos oferecidos nessa modalidade, como é, o caso aqui apresentado.

A gestão da EaD

A gestão da EaD pelas universidades públicas brasileiras é mais do que preconizar os referenciais de qualidade para a educação superior a distância (BRASIL, 2007), bem como de traduzir as aulas presenciais no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ou mesmo de estruturar um modelo presencial de ensinar e de apreender. A existência de uma estrutura pensada para as instituições promoverem a EaD é importante, para que as ações deliberadas pelo governo sejam eficientes e eficazes na sua proposta inicial.

Neste sentido, Moore e Kearly (1996) afirmam que os modelos para o desenvolvimento de um sistema de educação a distância, em geral, são estruturados a partir de algumas condições como prospecção das necessidades dos alunos, prospecção de fontes de conteúdo, formulação de um projeto instrucional, formas de entrega de conteúdo, formas de interação e da criação de ambiente de aprendizagem.

Esse estudo teve por objetivo analisar um modelo de gestão de um curso de especialização denominado “Planejamento, implementação e gestão da EaD -PIGEAD” da Universidade Federal Fluminense, não como uma proposta de análise rigidamente estruturada, mas que se propõe a estabelecer novos enfoques, de forma criativa, como aponta Godoy (2005). Realizamos um estudo exploratório, caracterizado pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão ampliada de um modelo de gestão de curso, uma aproximação ao fenômeno que carece de mais exploração (GONÇALVES, 2001).

O Ministério da Educação (MEC) em seu empenho para a implementação e ampliação da oferta de cursos na modalidade a distância no país, criou um conjunto de leis, Portarias, Resoluções e pareceres, bem como as diretrizes vigentes para essa modalidade de educação. Os documentos legais que regem a EaD apresentam pouco avanço em relação à gestão, motivo pelo qual é necessária uma reflexão por parte dos legisladores sobre as características da modalidade de ensino a distância para a mesma evoluir, buscando um modelo de gestão mais adequado a essa modalidade. A estrutura atual das IES, nesse sentido contribuem com a falta de especificidades práticas e teóricas da EaD, o modo e a maneira que EaD foi implementada na IES e a falta de adesão por parte dos membros integrantes das universidades. Pimentel (2006) alerta que embora a implantação da EaD nas universidades seja positiva, corremos o riscos de

tomar decisões às pressas, sem uma visão integrada e refletida, sem uma percepção da perspectiva histórica, sem clareza suficiente de objetivos e sem uma inserção mais estratégica o que pode trazer sérios danos à credibilidade e à potencialidade da EaD.

O método

Para definir o campo empírico deste estudo, fizemos um mapeamento da UFF, por se destacar na oferta desse curso de especialização a distância - PIGEAD. Na análise documental, constatamos que a UFF foi uma das primeiras instituições que aderiram ao Edital 1/2005 – SEED/MEC; que a UFF está incluída entre as instituições que apenas efetivaram a implantação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); que a UFF está entre as instituições que já possuem experiência com cursos a distância de graduação, e que a UFF está entre as instituições com maior quantidade de polos nos quais são ofertados os cursos. Na sequência fizemos uma análise temática que, segundo Minayo (2000), entende que a análise temática ou categorial, consiste em operações de desmembramento do texto em unidades (categorias), segundo reagrupamentos analógicos. Para a escolha das categorias deste estudo se baseou na afirmação de Pimentel “fazer EaD não se trata de mera adoção da modalidade educação distância, é fundamental contemplar no planejamento institucional e no desenho de cada curso ou programa aspectos pedagógicos que orientem sua estrutura, seus objetivos e os valores que pretendem alcançar” (2006, p. 56).

Além disso, a necessidade de participação da comunidade acadêmica nas ações que foram desenvolvidas na modalidade de ensino também foi levada em consideração. A partir deste norte, as categorias definidas do campo teórico e que ajudou a responder ao objetivo deste estudo em relação ao modelo de gestão implementado pela UFF com o curso de especialização foram: A implementação do curso; A autorização da IES; O curso; A estrutura do curso; A proposta pedagógica dos cursos; O Sistema Acadêmico; A equipe multidisciplinar; O modelo de curso; O Projeto Político e Pedagógico (PPP) do Curso.

A implementação do curso

O Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino – LANTE _ foi inaugurado em 10 de abril de 2007, como unidade vinculada ao Instituto de Matemática da Universidade Federal Fluminense (UFF), com o objetivo principal de apoiar a Gestão Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância implementado em colaboração com o Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. O Curso de Licenciatura em Matemática a Distância é uma das principais ações da Universidade Federal Fluminense na área de educação a distância e teve início em novembro de 2001. Entre outras ações desenvolvidas pelo LANTE tem destaque o Curso de Especialização a Distância de Novas Tecnologias no Ensino da Matemática e o Curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância, que depois passou a ser denominado “Planejamento, implementação e gestão da EaD”, implementado em Fevereiro de 2008²⁸.

A autorização da IES

A UFF por ser uma universidade que atende as exigências estabelecidas pela UAB para a implementação de cursos na modalidade a distância, está credenciada para operar com Educação a Distância (EaD), pelo MEC²⁹, por meio dos seguintes instrumentos legais: Portaria CNE/CES nº 144/02/2013 recredenciamento; Parecer CNE/CES nº 183/2004; – Portaria nº 2562/04 do MEC; – Deliberação do conselho Universitário da UFF nº 151/2003, publicada no boletim de serviço de 09/01/2005; Resolução CNE/CES nº 1/2001, de 03/04/2001, do Conselho Nacional de Educação trata-se de um curso de pós-graduação, com carga horária de 420 horas, que tem por finalidade a especialização LATO SENSU.

A Resolução CNE/CES nº 1/2007, de 08/06/2007, do Conselho Nacional de Educação estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Resolução CEP/UFF nº 150/2010 – Novo Regulamento para os Programas de Pós-graduação Lato Sensu da Universidade Federal

²⁸ Disponível em: <http://www.lante.uff.br/index.php/institucional/> acesso em 10/08/2017)

²⁹ Maiores informações: portal.mec.gov.br/seed

Fluminense. Resolução CEP/UFF nº 241/2011 – Que alterou a Resolução CEP 150/2010 acrescentando o parágrafo 4º. A Resolução CEP/UFF nº 200/2014 – Que alterou o Artigo 11 §1º e do Artigo 22 §2º da Resolução CEP 150/2010.³⁰

O curso

A Universidade Federal Fluminense (UFF) através do Instituto de Matemática oferta o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização) na modalidade a Distância em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância. O Curso é inteiramente gratuito com vagas distribuídas nos polos regionais dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará e Acre. Destina-se a profissionais portadores de diploma de graduação reconhecido pelo MEC, preferencialmente para professores, profissionais atuantes nos cursos da UAB e profissionais que buscaram capacitação nessa área do conhecimento. Tem por objetivo socializar as experiências de exercício da metodologia da Educação a distância implementadas pela UFF, em cursos de graduação e especialização no âmbito do Consórcio CEDERJ e do Sistema UAB, objetivando a capacitação de professores da rede pública e profissionais atuantes nos cursos da UAB. Outorgar o título de Especialista ao aluno que concluisse com aproveitamento todas as disciplinas ofertadas e que tenha sido aprovado por uma banca examinadora em seu Trabalho Final de Curso – TFC.

A estrutura do Curso

O Curso Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância, em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) na modalidade a distância, é constituído por nove disciplinas obrigatórias: Fundamentos de EaD; Planejamento de Cursos a Distância com Foco no Aluno; Produção de Material didático para EaD; Ambientes Virtuais e Mídias de Comunicação; Sistema de tutoria em Cursos a Distância; Metodologia do Trabalho científico; Gestão de cursos a distância; Avaliação da Aprendizagem e Institucional; Trabalho Final de Curso. Cada disciplina do curso corresponde a uma unidade de aprendizado, sobre os quais serão realizadas avaliações a

³⁰ Disponível em: <http://www.lante.uff.br/index.php/institucional/> acesso em 10/08/2017.

distância (trabalhos individuais ou coletivos), e possíveis avaliações presenciais nos polos de vínculo do aluno. As avaliações poderão se dar por meio da Plataforma Virtual de Aprendizagem MOODLE-LANTE ou enviadas pelos Correios. De acordo com o Regimento dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da UFF, será aprovado na disciplina o aluno que alcançar no mínimo a nota seis (6.0). Para fazer jus ao Certificado de Especialista o aluno deve ser aprovado em todas as disciplinas previstas no currículo, possuir a média aritmética das notas finais das disciplinas cursadas maior que, ou igual a sete (7.0), e ter sido aprovado na defesa presencial de seu Trabalho de Final de Curso (TFC) no Polo de vinculação ou em outro indicado pela Coordenação do Curso.

As demais informações sobre as especificidades das avaliações de cada disciplina serão informadas no início de cada disciplina.

A proposta pedagógica

A proposta pedagógica contempla a realização de encontros presenciais obrigatórios, tais como: aula inaugural, provas, avaliações presenciais e defesa de trabalho final de curso. Nestes encontros, além da mediação propriamente dos conteúdos das disciplinas, são agregados alguns componentes enriquecedores da proposta curricular, entre outros uma conferência de caráter geral enfocando aspectos essenciais da metodologia a distância. Os encontros presenciais ocorrem aos sábados e são realizados conforme programação definida e informada no site da instituição, após a conclusão do processo seletivo (Cadastro do Curso no E-mec.³¹: PIGead³²).

O sistema acadêmico

O sistema acadêmico se refere ao software responsável pelo controle acadêmico do curso. Ele apresenta as mesmas funções de um curso presencial, porém, fica alocado no software que abriga a plataforma de trabalho. Nele o professor tem seu diário de classe, lança as notas, consulta o calendário e os alunos visualizam sua trajetória acadêmica, realiza atualizações de dados e solicita documentos à Instituição. O sistema

³¹ Informação disponível no site: : <http://bit.ly/28Ya4UP>

³² Disponível em <http://www.lante.uff.br/index.php/pos-graduacao/cursos/> acesso em 10/08/2017.

gerencia as informações importantes dos discentes, pois de forma ágil e segura, garante o acesso às informações pessoais contidas no sistema, inclusive resguardando os aspectos de sigilo. Para a UFF, o sistema acadêmico contribui com a racionalização e redução dos custos operacionais, armazenagem da documentação dos discentes e do acompanhamento da evolução do aluno ao longo do curso, inclusive podendo fornecer subsídios para possíveis ajustes no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Além da possibilidade de articulação com os demais sistemas que são utilizados na EaD. Esse sistema permite a articulação das equipes de profissionais e tecnologias que garantem a interlocução do trabalho, possibilitando a gestão individual de espaço e tempo, para os alunos acessarem os conhecimentos e aprenderem, respeitando seus ritmos e limitações (KENSKI, 2007 p. 82).

A equipe multidisciplinar

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, para a EaD, aponta para uma diversidade de modelos com possibilidades diferenciadas de composição de recursos humanos necessários a estruturação e funcionamento de um curso na modalidade a distância. Este mesmo documento explica que em qualquer que seja a opção de modelo estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde as três categorias profissionais, docentes, tutores e técnicos administrativos, devem estar em constante qualificação, e estes são essenciais para uma oferta de qualidade (BRASIL, 2007). No curso PIGEAD da UFF encontramos a presença de equipes pedagógicas, tecnológicas e técnico administrativo, atendendo as exigências dos referenciais. Para Moran et al. (2012), o ensino de qualidade envolve muitas variáveis, dentre elas uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais.

O Modelo do Curso

A UFF atende às exigências do edital da UAB contemplando o modelo b-learning, onde o processo de aprendizado inclui, também, situações presenciais. Com o

b-learning os alunos têm momentos presenciais e a distância, ganhando liberdade e flexibilidade para organizar seus estudos. Podemos considerar como um modelo híbrido, onde as cargas horárias dos cursos devem necessariamente ter encontros nos polos de apoio presencial. Para Mateus e Orvalho (apud PADILHA, 2012, p. 17), o b-learning, não só oferece novas e inovadoras metodologias pedagógicas combinadas, mas também tornou-se uma abordagem efetiva e motivadora para os alunos dos cursos a distância devido a diversidade de instrumentos de Tecnologia de Informação e Comunicação usados.

No site do LANTE da Universidade encontra-se o calendário com os encontros definidos durante o ano; as notícias bem como tem um espaço no curso - no website - para a apresentação geral do curso. Os momentos presenciais do curso correspondem à aula inaugural e as avaliações, que como uma exigência do Ministério da Educação devem ocorrer presencialmente nos Polos. Esses momentos possibilitam uma troca de experiência e a integração entre alunos e a equipe do curso. A limitação encontrada se refere à organização das datas destes encontros, já que precisam ser negociados com todos os indivíduos e o fato de alguns estudantes quererem estudar de forma independente e com horários e prazos definidos por ele sempre geram polemica.

O Projeto Político e Pedagógico do Curso

O planejamento e a gestão do curso na modalidade a distância da UFF passa necessariamente pela observação do contexto, pelo levantamento do público alvo para a sua estruturação e pela adaptação das estratégias pedagógicas. Como aponta nos Referencias de Qualidade para Educação Superior a Distância “o projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil que deseja formar” (Brasil, 2007, p.8) estes fatores subsidiam a estruturação do projeto pedagógico do curso.

O PPP do curso de especialização fenômeno de análise, não se encontra disponível para alunos do curso em seu site, porém, solicitando, a instituição apresenta. O PPP do curso PIGEAD, apresenta os princípios gerais, as concepções pedagógicas, a teoria educacional que fundamentam o curso, a organização curricular, a prática pedagógica e a progressão do curso, entre outros. Para Coll o currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a

prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula (apud PADILHA 2012, p. 34).

Considerações Finais

O Ministério da Educação em seus Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância aponta para a importância do processo de gestão para o desenvolvimento de um bom sistema de educação a distância (BRASIL, 2007). A gestão do curso PIGEAD/LANTE/UFF contempla os aspectos de planejamento, organização, direção e controle do processo, a disponibilidade de recursos materiais, físicos, técnicos e/ou humanos, para a realização de um programa de formação a distancia. Neste sentido, a análise aponta que houve por parte do gestor em EaD da UFF o planejamento e a organização adequada de todo o sistema de funcionamento das etapas, assim como coordenação e controle dos fatores envolvidos no fluxo das atividades, como observamos no curso de planejamento, implementação e gestão da EaD da UFF.

Apresentamos com esse estudo um modelo de gestão de curso de especialização, lacto senso, em uma instituição pública brasileira a Universidade Federal Fluminense. A análise aponta como adequada à modalidade a distância. A compreensão das atividades de gestão da UFF com o desenvolvimento do curso aponta para uma qualificação da formação complementar dos professores por atender a normatização e regulação da gestão de um curso de formação lacto sensu na modalidade a distância como o PIGEAD da UFF. Considerando ser um curso gestado por uma instituição pública reconhecida, ressaltamos o que Moore e Kearsley (1996) afirmam, quanto a localização do setor relativo a EaD na UFF estando inserido num Instituto de Matemática contribui para o pleno desenvolvimento de cursos de pós graduação e de extensão como os oferecido pelo LANTE/UFF, já que atendem a um modelo de desenvolvimento de um sistema de educação a distância estruturado, em geral a partir de algumas condições como prospecção das necessidades dos alunos, prospecção de fontes de conteúdo, formulação de um projeto instrucional, formas de entrega de conteúdo, formas de interação e da criação de ambientes de aprendizagem e, o que considera Rumble (apud MILL, 2009, p.3) o modelo autônomo/independente melhor do que os modelos mistos e em rede, o mencionado aproveitamento da estrutura de funcionamento da instituição-mãe, a criação

de um sistema de educação a distância vinculado a outra instituição já consolidada conta, também, com a representação social que a sociedade tem dessa instituição de ensino presencial. Isto é, o sistema de educação a distância pode se beneficiar da reputação e do prestígio (renome, know-how e marketing) do qual já goza a instituição mantenedora. Esse cenário contribui para o sucesso do curso de especialização oferecido pela UFF.

Referências

BRASIL. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília, DF, ago. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 25 jul. 2012.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COSTA, M. L. F. História e Políticas Públicas para o Ensino a Distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão. *HISTEDBR On - Line*, Campinas, n.45, p.281-295, mar. 2012.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Rev. adm. empres.* [online]. 1995, vol.35, n.3, pp. 20-29.

GONÇALVES, E. P. Conversas sobre iniciação a pesquisa científica. Campinas: Alinea, 2001. 80 p.

MILL, D. et al. Gestão da educação a distância (ead): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da ead. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/daniel_mill_e_outros.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 269 p.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. Educação a Distância: uma Visão Integrada [tradução Roberto Galman]. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

ORTH, Miguel A. e MEDEIROS, Claudia E. A formação do professor em Educação a Distância e as práticas crítico reflexivas na sociedade contemporânea. Trabalho apresentado na XI ANPEDSUL.UFPR. Curitiba/PR. 24-27/julho.2016

PADILHA, M. A. S. Relatório de Pesquisa: Avaliação de Cursos de Graduação na Modalidade a Distância: Considerando critérios mais flexíveis. Recife - Pe. CNPq, 2012. 94 p.

PEREIRA, J. M. Políticas públicas de educação no Brasil:: a utilização da EAD como instrumento de inclusão social. *Journal of technology: management & Innovation*, Santiago, Chile, p. 44-55. 05 jul. 2008.

PIMENTEL, N. M.. Educação aberta e a distância: Análise das políticas públicas e da implementação da educação a distância no ensino superior do Brasil a partir das experiências da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Aberta de Portugal. 2006. 193 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/15031>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

TEMÁTICA 3 -EDUCAÇÃO E TRABALHO

1 FORMAÇÃO DE TRABALHADORES PARA O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE: A HISTORICIDADE DA PROPOSIÇÃO E CRIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE NUM HOSPITAL PÚBLICO DA REGIÃO SUL

LOPES, Elisabeth de Fátima da Silva¹

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra²

RESUMO: Este artigo constitui parte de uma pesquisa de doutorado sobre a Formação em Serviço no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde de um Hospital Público da Região Sul. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, orientada pelo método materialista dialético-histórico. Aborda a proposição e criação de um programa de residência multiprofissional em saúde. O texto apresenta aspectos de gestão e de concepção que inspiram as práticas de saúde e de formação em saúde materializadas na instituição estudada e as relações que, a partir dessa historicidade, provocaram a proposição e criação de uma nova proposta de formação na modalidade de residência multiprofissional em saúde. Embora os limites apresentados no decorrer da historicidade do processo de proposição do programa as possibilidades para a sua criação superaram os entraves mencionados e atualmente o programa já está vivendo seu oitavo ano de existência.

Palavras-chave: Formação em saúde; trabalho; residência multiprofissional em saúde.

Introdução

Ao abordar a historicidade da proposição e criação de um programa de formação de trabalhadores em saúde na modalidade de residência em um hospital público, foco deste artigo, e, ao mencionar os caminhos percorridos até sua criação, nos apoiamos nas ideias de Gramsci ao problematizar sobre filosofia, quando nos ensina “que não existe ‘uma realidade’ em si mesma, em si e para si, mas em relação histórica com os homens que a modificam” (2004, p.203). Nessa direção, investigamos as relações que a partir da materialidade desse hospital público, dos sujeitos que produzem esse organismo provocaram a busca por uma proposta de formação projetada para contrariar as práticas realizadas nesse espaço de saúde.

¹ Dra. Elisabeth de Fátima da Silva Lopes, pedagoga do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. E-mail: vvittvitt@gmail.com

² Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: carmen.machado@ufrgs.br

A estrutura orgânica desse hospital, ancorada no modelo biomédico, influencia a organização das demais profissões que reproduzem o mesmo modelo em suas práticas, inclusive reforçando a verticalidade nas relações num mesmo núcleo profissional, quando há a existência de trabalhadores de nível superior e médio, por exemplo, enfermeiros e técnicos de enfermagem, nutricionistas e técnicos de nutrição e entre as profissões elencadas da saúde, a partir do ranking de suas valorizações sociais no mercado.

A criação de Residências Multiprofissionais em Saúde vêm a constituir um dos caminhos, inspirados na Reforma Sanitária Brasileira (RSB)³ que pode contribuir para a ruptura de uma lógica de saúde destinada ao indivíduo biológico, sem a dimensão de sua produção histórico social e cultural.

A proposta de formação em residência multiprofissional procura aliar à dimensão do conhecimento técnico, a dimensão política e social, trazendo para os saberes em saúde, a compreensão da realidade por meio de outras fontes de produção de conhecimentos, como das ciências sociais e humanas. Está fundamentada no reconhecimento da sobreposição de limites nos campos de prática, levando em consideração que quase todo o campo científico ou de práticas seria interdisciplinar (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, o compartilhar sistemático e integrado de saberes, na perspectiva da interdisciplinaridade⁴, constitui a tentativa de provocar a produção conjunta de conhecimentos e práticas pelo diálogo contínuo proposto entre os trabalhadores das diversas profissões da saúde e, desses, com os demais segmentos do sistema.

³A Reforma Sanitária Brasileira (RSB) que teve como marco a 8ª Conferência Nacional de Saúde em 1986, vivificada por uma materialidade política, econômica e social em crise, vem empreendendo sua luta para além do setor da saúde, compondo sua proposta numa direção de ampla reforma social no país que desse conta do atendimento dos diversos direitos sociais de todos os brasileiros.

⁴ Para entendermos o conceito da interdisciplinaridade temos que partir da compreensão do que seja a totalidade concreta. Segundo Kosik “o concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto de fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas ou relações”. Nessa perspectiva a investigação dialética da realidade social está na compreensão de cada fenômeno como “momento do todo”. A “recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade” (KOSIK, 1976, p.44-49). Portanto, a compreensão da realidade social se viabiliza a partir da materialidade histórica. A interdisciplinaridade não pode ser confundida com a reunião arbitrária de conteúdos e disciplinas, não pode ser vislumbrada como o somatório de individualidades, ou o trabalho em parceria ou em equipe, essas soluções derivam da perspectiva a-histórica de compreensão da realidade material que fragmenta a produção e socialização do conhecimento. (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995).

A formação em serviço, nessa modalidade, segue as determinações da Constituição Federal Brasileira de 1988, art. 200, incisos III e IV⁵ (BRASIL,1988), da Lei 8.080/90, art. 6, inciso III e art. 15⁶(BRASIL, 2009^a) e, em específico, da Lei 11.129/2005, art. 13⁷ (BRASIL,2009b) que cria o Programa de Residência para as demais profissões da saúde, excetuando a área da medicina que desde 1977 já possui essa modalidade de ensino.

Num cenário predominantemente biomédico e hegemonicamente dominado por práticas tecnicistas e cartesianas em saúde se insurge uma proposta de formação em serviço que, em sua configuração política e pedagógica, traz como intencionalidade a busca de uma formação interdisciplinar e ampliada em saúde disposta a realizar questionamentos e rupturas no modelo de saúde vigente.

Método

Este artigo é oriundo de parte de uma pesquisa qualitativa, realizada sob a orientação do método materialista dialético-histórico. As possibilidades de análise e de resultados foram organizadas por meio da realização de entrevistas semiestruturadas aprofundadas. Nesse sentido Triviños (2001) assinala que a entrevista semiestruturada constitui uma das “ferramentas” utilizadas pela pesquisa qualitativa para atingir seus objetivos. Para a definição da amostra foi estabelecido, como critério prévio os entrevistados, serem participantes do programa de residência.

Além da realização de entrevistas com os residentes e preceptores foram feitas entrevistas com os coordenadores do programa de residência. Elaboramos três roteiros de entrevista. Um para o segmento de preceptores, outro para o segmento de residentes

⁵ Constituição Federal do Brasil de 1988 - Art. 200: Ao sistema único de saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei: inciso III - ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde; inciso IV - participar da formulação da política e da execução das ações de saneamento básico.

⁶ Lei 8.080 de 1990: Art. 6º Estão incluídas ainda no campo de atuação do Sistema Único de Saúde (SUS): inciso III - a ordenação da formação de recursos humanos na área de saúde; Art. 15. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão, em seu âmbito administrativo, as seguintes atribuições: inciso I - definição das instâncias e mecanismos de controle, avaliação e de fiscalização das ações e serviços de saúde.

⁷ Lei 11.129 de 2005: Art. 13. Fica instituída a Residência em Área Profissional da Saúde, definida como modalidade de ensino de pós-graduação lato sensu, voltada para a educação em serviço e destinada às categorias profissionais que integram a área de saúde, excetuada a médica Art. 14. Fica criada, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde - CNRMS, cuja organização e funcionamento serão disciplinados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e da Saúde.

e outro para os gestores. Neste artigo vamos destacar apenas as análises realizadas, a partir das entrevistas com os gestores com foco na historicidade da proposição pedagógica e criação do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde. A essas análises foram acrescentadas uma gama de informações provenientes de outras fontes, a partir de uma interpretação dialética.

A investigação foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa do Grupo de Pesquisa e Pós-Graduação do referido hospital.

A Historicidade da proposição e criação do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde num Hospital Público da Região Sul

O hospital em tela, caracterizado por ser uma empresa pública federal, é vinculado academicamente a uma Universidade Federal. Conta com profissionais contratados mediante processo seletivo público e com um corpo de professores oriundos da universidade que atuam na gestão dos serviços do hospital e/ou no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde.

Em 2006, duas professoras que atuavam como chefes de Serviços da área da Enfermagem, motivadas pela possibilidade de criação de uma residência multiprofissional em saúde, propuseram a realização de encontros com representantes de outros serviços do hospital (Serviço Social, Serviço de Farmácia, Serviço de Educação Física e Terapia Ocupacional, Serviço de Psicologia e Serviço de Nutrição) com a finalidade de iniciarem uma discussão e reflexão sobre a proposição e posterior criação de um Programa de Residência Multiprofissional em Saúde. Sobre essa questão a Coordenadora do Programa, criado em 2010, referiu que:

Eu já tinha ouvido falar em residência em enfermagem, mas em residência multiprofissional a primeira pessoa que começou a pensar sobre isso, foi a Professora coordenadora da área de enfermagem do hospital (nome omitido). Esta convidou, na época, professores de enfermagem. Acho que foram essas as pessoas naquele momento.

A narrativa da coordenadora assinala algumas pistas sobre quem poderia ter voz e vez na instituição para pensar um projeto diferente de *educação em serviço* baseado em uma lógica de atenção à saúde contrária à vigente e arriscar uma caminhada para concretizá-lo. Era condição imprescindível que o grupo que assumisse tal incumbência

fosse liderado por alguém que, minimamente, tivesse algum poder de decisão e influência junto ao segmento médico do hospital, historicamente ocupante da direção executiva da instituição. A professora, mencionada na fala acima, estava no cargo de coordenação do segmento do corpo de enfermagem que ocupa uma das mais elevadas posições na hierarquia da administração da instituição.

Na medida em que, o grupo de trabalho se organizava para pensar o projeto, algumas pessoas foram convidadas e outras se propuseram a integrá-lo, conforme a narrativa a seguir da Coordenadora do Programa de Residência:

E, foram chegando pessoas, eu entendo que as pessoas ouviram falar que tinha um grupo e entravam em contato com a Professora (nome omitido). Era um grupo muito aberto. Como chegamos a esse grupo final eu não sei dizer exatamente, porque foi se construindo, as pessoas se encontravam. Convidamos os serviços da Nutrição, Serviço Social, Psicologia. Depois chamamos uma pedagoga da instituição para integrar o grupo de trabalho. Na medida em que esse grupo ia se constituindo, também foi discutindo quem chamar. Os serviços decidiram trazer mais uma pessoa, além da chefia, devido à sobrecarga da chefia e a gente precisava ter uma parceria. E, aí a gente foi constituindo o grupo final do projeto com dois representantes de cada serviço, uma pedagoga, a Professora (nome omitido) que coordenava esse grupo e mais uma mestrande da Professora (nome omitido) que já tinha sido residente em outro hospital.

É importante ressaltar que a prosperidade desse grupo de trabalho resultou da força dos professores da enfermagem na instituição. Estes compõem a gestão dos serviços de enfermagem há muitos anos numa correlação de forças comos professores da medicina que fazem a gestão dos serviços médicos, assumindoas posições mais elevadas na administração.

Nessa direção, a enfermagem no hospital, ao modo do modelo médico, também reproduz sua hegemonia em relação às demais profissões. Embora considerada pelo segmento médico como profissão de apoio, tal como a nutrição, a psicologia, a farmácia, entre outras, a enfermagem se sobrepõe em muitas situações do trabalho em equipe, pela própria característica de seu processo. Enquanto as demais profissões, em sua maioria, trabalham na modalidade de consultoria, a enfermagem detém o controle das 24 horas de cuidado e acompanhamento do paciente. Por essa razão, pela falta da presença das demais profissões o tempo todo na assistência, a enfermagem acabou assumindo atribuições que, de certo modo, lhe empoderaram. A fala abaixo, da assessora da coordenação do programade residência sinaliza essa questão:

Posso ser paranoide, mas eu acho que a enfermagem se colocou em cada ênfase para garantir as suas 352d352352352q. A enfermagem vai reproduzindo a hegemonia da medicina.

Feito esse parêntese no sentido de problematizar as relações entre as profissões no trabalho em saúde, que serão interpretadas ao longo desse artigo, prosseguimos na descrição e análise dos movimentos que resultaram na criação do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde.

O convite aos serviços para aderirem à 352d352352352 de criação de um programa de residências seguiu o critério de haver, nestes, algumas práticas embrionárias de um trabalho integrado na equipe de saúde e um bom trânsito na relação com os serviços médicos. Esta foi a estratégia inicial pensada pelo grupo. Sobre essa situação a Coordenadora do programa referiu:

Nós tínhamos que chamar as áreas que compunham as profissões que trabalhavam na Instituição. Aí, nós fomos convidando as chefias dessas áreas para reuniões informais, todas as terças pela manhã. As chefias vieram e se interessaram. Entendo que viam na residência uma possibilidade de também os seus serviços estarem aparecendo institucionalmente, se colocando de uma forma melhor no contexto da instituição.

A possibilidade de saírem da posição obscurecida de colaboradores, de serem os “outros” na equipe de saúde e de conquistarem a valorização como profissionais tão necessários quanto os médicos e enfermeiros os fez agarrarem essa oportunidade, esse espaço de validação de seus saberes, em meio a um contexto médico centrado.

Além disso, na estrutura político administrativa do hospital, esses serviços não têm o mesmo poder dos serviços médicos e de enfermagem, majoritários na instituição e chefiados, historicamente, por professores da universidade.

As chefias desses serviços são exercidas pelos trabalhadores contratados, nomeados pelas vice-presidências e não eleitos pelos pares, como nos serviços de enfermagem. Apesar de fazerem parte de uma mesma instituição convivem com essa disparidade⁸.

⁸ O modelo de escolha das chefias do hospital difere em alguns aspectos no segmento médico, no administrativo, no segmento de enfermagem e nos demais segmentos de profissionais da saúde. Entre esses o único segmento que possui um regimento democrático para escolha de suas chefias é o da enfermagem. Neste as chefias são escolhidas pelos seus pares para um período de 4 anos com direito a uma reeleição por mais 4 anos. Esse sistema proporciona o rodízio de chefias e a não incorporação, nos vencimentos, da função gratificada o que ocorre se o empregado público exerce-a por 10 anos.

Nessa lógica, tais serviços têm pouca autonomia e poder de decisão extremamente limitado. Essa diferenciação em relação aos serviços de enfermagem é enorme. A narrativa da Coordenadora do programa, a seguir, é bastante esclarecedora quanto a esses aspectos:

Há um reconhecimento pelos outros serviços da liderança da Coordenadora da área de enfermagem tanto que algumas chefias que são vinculadas à Vice Presidência Administrativa e à Vice Presidência Médica, gostariam de ficar vinculadas à Área de Enfermagem dizem: “Se é para ficar vinculada a alguém, a gente quer ficar com a Coordenação da Enfermagem”. Elas 353d353353 que a coordenadora da área de enfermagem do hospital é uma liderança que escuta, que briga pelas coisas, que defende. Como elas dizem, elas não têm uma autonomia, elas têm que ficar subordinadas a Vice Presidência Médica ou Vice Presidência Administrativa do hospital. Duas chefias me verbalizaram isso. Eu entendo que sim, pois hoje esses serviços não têm autonomia, como tem o serviço de enfermagem, serviço médico e administrativo. Na hierarquia, eles não têm. Porque elas se dão conta do que foi a liderança da coordenadora da área de enfermagem também para os serviços delas, uma vez que chefias delas jamais teriam tomado essa frente.

Apesar das dificuldades, o grupo foi formando uma liga, a partir dos encontros semanais, também pela própria resistência sentida nos vários cantos do hospital, onde as práticas estão, tradicionalmente, imbricadas na lógica do trabalho médico. Na medida em que a proposta era discutida, que as notícias sobre as Residências Multiprofissionais no Estado e no Brasil chegavam, por meio de publicações das experiências, através de pessoas que vivenciavam ou haviam participado de projetos de formação em serviço dessa natureza, ou pessoas que faziam parte de alguns programas no município de Porto Alegre, com as quais o grupo foi mantendo contato, surgia, cada vez mais, o interesse do grupo em se apropriar, conceitualmente dos referenciais do Sistema Único de Saúde (SUS), com o fim de elaborar uma proposta que respondesse às necessidades de formação para o sistema. A assessora da coordenação do programa narra, a seguir, sobre a sua entrada no grupo:

O que me motivou a participar da residência do hospital foi primeiro o convite em função da minha experiência anterior em outro programa de residência multiprofissional. Cheguei ao grupo que começou a pensar no Programa. Fui indicada pela minha chefia porque eu já tinha experiência, no planejamento, na preceptoria, em tutoria, enfim, então foi por isso. Desde que eu me aproximei eu já trabalhava com os referenciais do SUS. Para mim não foi algo novo.

A formação inicial e continuada da maioria dos integrantes do grupo se realizou na lógica biomédica. Para tanto, era necessário o fortalecimento teórico, aliado a problematizações da realidade material sobre a qual estavam inseridos.

Esse movimento de apropriação de conceitos de saúde e de educação em saúde na lógica do entendimento proposto na RSB e o exercício para concretizá-los no dia-a-dia das áreas, que aparentemente sinalizavam possibilidades para rupturas e mudanças no modelo de atenção e da formação em saúde, foram estimulando o grupo a prosseguir. Nessa direção a Coordenadora do Programa de Residência refere que:

O grupo foi estudando e escrevendo o projeto, teve toda uma articulação do grupo que para mim foi essencial para o que hoje o grupo tem de articulação, com todas as dificuldades, o quanto era proibitivo fazer isso. Proibitivo para esta Instituição. Aquilo nos uniu muito. Eu acho que é uma coisa que ficou marcada, por mais dificuldades que a gente tenha. Várias profissões entraram com exceção daquelas que estavam vinculadas aos serviços médicos. É óbvio, que naquela época eles nem teriam autorização para ir numa reunião como essa. Imagina se os chefes deles iriam permitir que eles participassem de uma reunião que estaria pervertendo a ordem.

O grupo construiu um processo de diálogo horizontalizado e integrado em que todos tiveram voz e vez. Até então, era incomum no hospital a existência de uma proposta associada. Nunca os serviços que compõe as demais profissões da área da saúde, tais como: o de farmácia, o de serviço social, os serviços de enfermagem, o de psicologia, o de educação e terapia ocupacional e o de nutrição haviam se reunido para darem conta de um projeto de formação compartilhada.

Tal metodologia “rompia com os esquemas verticais, característicos da educação bancária” como nos ensina Freire (2005, p. 78) ao falar da educação problematizadora. Os integrantes do grupo de trabalho imbuídos no propósito da elaboração de um projeto, que vislumbra uma prática integrada, aliada à esperança de certa ruptura da hegemonia das profissões médica e de enfermagem, fortalecia o desejo por esse trabalho. O planejamento até aqui, ainda estava num caminho prospectivo, sem a performance no derradeiro terreno da prática, onde o programa futuramente se desenvolveria.

O grupo começava a refletir, a partir da crítica à própria prática, possibilidades de mudança nas relações entre as profissões, na cultura biologicista do trabalho em saúde, no modelo de atenção e de gestão dos processos conformados a essa visão. Pelos estudos, pela problematização de conceitos, de estratégias e da compreensão dos limites

e possibilidades da concretização dos princípios do SUS, até então não vivenciados nem nas suas formações iniciais, nem nos processos contínuos de suas práticas em saúde, iniciaram um processo de rupturas nos sentidos comuns, vivificados pela reprodução quase inquestionável da lógica biomédica até então como refere Gramsci “emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que não é sua, e a afirma verbalmente, e também acredita segui-la” (2004, p. 87).

O projeto escrito por várias mãos foi se constituindo no sentido da proposição de um programa que integrasse trabalho e educação, equipe de saúde, saberes e práticas e que estivesse imbricado na mediação entre o ensino, pesquisa, serviço de saúde, gestão e controle social na ótica dos Princípios e Diretrizes do SUS.

Durante o processo de tramitação do Projeto Político Pedagógico do Programa de Residência pela Administração Geral do Hospital houve grande resistência da categoria médica, que foi criando vários óbices à sua aprovação e posterior implantação.

Da elaboração do projeto à sua aprovação, passaram-se mais de três anos. Durante esse período, os profissionais que o elaboraram iniciaram um movimento político pedagógico de sensibilização junto às áreas envolvidas para a organização da proposta.

O consenso a favor do projeto foi sendo, paulatinamente, construído pelo trabalho de corpo a corpo, fortalecido pelas diversas investidas pedagógicas junto às áreas com o objetivo de que os profissionais entendessem ser uma proposta viável para a realidade dos serviços, que traria benefícios para o paciente, para os processos de trabalho de todos, além da constante valorização das profissões consideradas “de apoio” que, na lógica biomédica do hospital, além de atuarem de forma fragmentada, realizam seu trabalho por demandas, por soma de procedimentos, frustrando a possibilidade de um trabalho integrado.

Em meio a essa materialidade, o grupo de articuladores, da então proposta da Residência Multiprofissional em Saúde, valeu-se da estratégia de ser representado por professores da enfermagem que exercem a chefia de vários serviços da área na instituição, liderando mais de 2.500 profissionais que perfazem mais de um terço do contingente de trabalhadores da instituição. Na narrativa a seguir a coordenadora do Programa de Residência expressa esse movimento:

O principal trâmite para criação da residência foi a aprovação interna, que foi uma guerra e que culminou num momento muito estratégico das eleições

para presidente do hospital. Esse é o diferencial desse Hospital que leva a possibilidade de transformação, ter processo consultivo para presidência. Ali tem brecha, tanto que teve no nosso projeto. É uma questão de podermos nos apropriar politicamente desses momentos. Não conseguimos mais, porque nos articulamos pouco. Naquele momento tínhamos alcançado uma articulação. Chegamos prontas para enfrentar isso e mais a liderança da Coordenadora da área de enfermagem que estava nos coordenando naquele momento. Tínhamos um perfil de liderança muito preparado para esse tipo de embate, e eu não sei se nós teríamos dado conta desse tipo de embate sem a figura dela. Isso foi muito oportuno.

Convém salientar, que no ano anterior à aprovação do projeto do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde, o hospital vivia mais um processo eleitoral para o cargo de presidência da instituição. Para angariar força em suas campanhas eleitorais os dois profissionais médicos, candidatos ao cargo, incluíram entre as suas promessas a aprovação do projeto, caso fossem escolhidos. Sendo assim, a luta dos trabalhadores para a criação do programa de residência multiprofissional chegava a um bom termo, reforçada, nesse período, por uma política pública de governo coordenada pelos Ministérios da Educação e Saúde que determinava a criação de Programas de Residências Multiprofissionais nos diversos Hospitais Universitários Federais do Brasil, como assinala uma das participantes do grupo de formulação da proposta e sujeito de pesquisa deste estudo:

A administração aprovou o projeto, não só porque admitiu lá atrás em campanha eleitoral, mas porque foi tornado obrigatório a criação pelos Ministérios.

A política pública referida acima legitimou, ainda mais, a implantação do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde.

As circunstâncias da aprovação interna do programa na Instituição são reveladoras da denominada “Racionalidade Gerencial Hegemônica” de que nos fala Campos ao analisar os modelos gerenciais do trabalho no modo de produção capitalista. Ele refere que tal modelo “fundamenta-se na instituição de radical diferença entre a cúpula diretiva e os agentes de produção” (2000, p. 24). A narrativa a seguir desvela essa diferença entre os professores e demais trabalhadores do hospital e nos faz recordar de um filme que assistimos denominado *Gattaca*⁹. Os professores da universidade,

⁹ As expressões *seres válidos* e *seres inválidos* são oriundas de um filme de ficção científica, denominado, *Gattaca*. Este filme aborda a projeção de um futuro que pode estar próximo de se realizar no qual o Estado capitalista passará a ter o controle social sobre a qualidade genética dos seres humanos,

“seres válidos” na sociedade de Gattaca (hospital), detêm a legitimação do poder para conduzir os rumos da empresa/hospital/escola, são os seres que tem voz e vez no comando chancelado pelo estatuto e normas regimentais do hospital, são os cidadãos de primeira classe. Enquanto que os “seres inválidos”, cidadãos de segunda classe, trabalhadores contratados, empregados celetistas, embora autores e protagonistas da práxis do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde, entre outras, que fazem a excelência reconhecida nacional e internacional da Instituição, são os seres que não possuem autonomia e nem poder para validarem projetos que alterem a configuração institucional, estabelecida e consentida pela cúpula. E como se não bastasse tais discriminações, ainda correm o risco de perderem o emprego, de ‘serem demitidos’, como refere, em sua fala, a professora da universidade, coordenadora do programa, se por acaso ousarem transgredir o que está posto:

Também se não fosse uma professora eu acho que não conseguiríamos, embora se tenha professores que não bancam esse tipo de embate institucional. Vejo que para um trabalhador se colocar dessa forma e, enfim, poder ser demitido é muito complicado. Mas por ser professora e ser (nome omitido) e a história dela de luta, ela bancou isso. Eu acho que a história tem que fazer jus a isso.

Na direção do poder dos “seres válidos” como referimos acima, Campos acrescenta que “o exercício deste poder cuida de impor uma objetividade dos trabalhadores, restringindo-lhes os espaços por onde se poderia manifestar sua própria subjetividade” (2000, p. 34). No contexto dos funcionários contratados celetistas do hospital, em parte, lhes é consentida a expressão silenciosa e criativa de suas subjetividades no que se refere a pensar e a escrever projetos, a problematizarem a realidade para fins de avaliação e planejamento, no entanto, a expressão objetivada de todo esse trabalho criativo pode se materializar até certo limite consentido. Como refere Gramsci “os intelectuais urbanos são bastante estandardizados” (2001, p. 22). Embora

angariando com isso melhores resultados para o progresso e futuro de tal sociedade. Os seres *válidos* seriam os que, pela manipulação genética autorizada pelos próprios genitores, vão ter as melhores características genéticas que lhes permitirão ocupar as mais destacadas posições na sociedade de *Gattaca* e a fazer o melhor por ela. Os inválidos seriam os seres humanos concebidos naturalmente por seus genitores. São os seres imperfeitos e, por essa razão, condenados a ocuparem as funções mais modestas e subalternas na sociedade. Em *Gattaca*, a classe dominante seria a dos *seres válidos* e a classe dominada seria a dos *seres inválidos*. Nesse sentido, a sociedade capitalista de *Gattaca*, dividida em classes, calcada na divisão social e hierárquica do trabalho utilizaria os avanços tecnológicos no intuito do estabelecimento de relações que reafirmassem essa divisão. A sinopse deste filme está disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gattaca#Sinopse>. Acessado em: 12/10/13.

os professores da Universidade, funcionários estatutários, e os profissionais contratados, empregados celetistas do hospital, vivam a mesma condição do trabalho assalariado, há uma gradação entre eles que os diferencia como oficiais e suboficiais, como válidos e inválidos, nas configurações do trabalho alienado.

Considerações Finais

Embora os limites apresentados no decorrer da historicidade do processo de proposição do Programa de Residência Integrada e Multiprofissional em Saúde, as possibilidades para a sua criação superaram os entraves mencionados e atualmente o programa já está vivendo seu oitavo ano de existência. Mesmo com todos os óbices marcados pela dureza cartesiana e pelo ávido modelo gerencial, fortemente hierarquizado, do fracionamento dos trabalhadores em seres válidos e inválidos no contexto desse modelo gerencial, o Programa de Residência Multiprofissional se estabeleceu como mais um dos programas de formação em saúde em busca de operar rupturas na cultura biologicista do trabalho em saúde, no modelo de atenção e de gestão dos processos conformados a essa visão.

Referências:

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Residência multiprofissional em saúde: experiências, avanços e desafios / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/residencia_multiprofissional.pdf. Acessado em 03/02/14.

BRASIL. Lei 8.080 de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/LEI8.080.pdf>> Acessado em 22/11/2009^a.

BRASIL. Lei 11.129 de 30 de junho de 2005. Programa Nacional de Inclusão de Jovens ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: <[358d358358://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm)> Acessado em 22/11/2009^b.

BRASIL. Portaria Interministerial N. 16 de 22 de dezembro de 2014. Disponível em: 359d359359://359d359.editoramagister.com/legis_26323081_Portaria_Interministerial_n_16_de_22_de_dezembro_DE_2014.aspx. Acessado em 30/12/2014.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Um método para a análise e co-gestão de coletivos: a constituição do sujeito, a produção do valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo, Hucitec, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. 3. 359d. Rio de Janeiro, v.1. Civilização Brasileira, 2004.

_____. Cadernos do Cárcere. 2. 359d. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. V. 2

JANTSCH, A. P., BIANCHETTI, L. In: Jantsch, A. P. & Bianchetti, L. (Orgs.). Interdisciplinaridade – para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1997.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

TRIVIÑOS. Augusto Nibaldo. Bases Teórico-Metodológicas na Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

2 O TRABALHO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FUNDAMENTOS DE PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS

MINASI, Luís Fernando¹⁰

COSTA, Aléssio Almada da¹¹

RESUMO: Este ensaio objetiva analisar e investigar a Educação Ambiental enquanto complexo que atua nos processos humanos influenciando a forma de reação aos acontecimentos da vida social. A práxis da educação ambiental tem assumido diferentes nuances que bem reflete as contradições e conflitos da sociedade. Tem sua gênese na instituição “educação”, e emerge pela compreensão de que as relações humanas de uma forma geral – mas sem generalizar – têm colocado em risco a própria fonte da vida, a natureza, na qual o homem faz parte, mas que ainda a compreende como algo a explorar. Fundamentamos nossa investigação na proposta metodológica de Karl Marx, mais especificamente a partir do embasamento crítico que o levou a sistematizar sua análise da sociedade e do modo de produção capitalista, por meio do materialismo dialético e histórico e da economia política. Assim, procuramos discutir as possibilidades da produção de práticas emancipatórias a partir da problematização da ordem social capitalista e sua influência na educação. Ontologicamente, o homem tem na prática do trabalho o fundamento de sua existência, no entanto, as mediações do sistema do capital condicionam esta prática a determinados e determinantes processos que alienam e degradam tanto o homem como a natureza. Conclui-se que a educação ambiental que se propõe crítica e transformadora, a partir de um embasamento marxista, tem potencial para contribuir no processo de emancipação humana.

Palavras-chave: Educação, Educação ambiental, Karl Marx, Trabalho, Materialismo histórico e dialético, Economia política, Emancipação

Palavras iniciais

Neste ensaio pretendemos contribuir para a discussão que emergiu nas últimas décadas do século XX trazendo em seu bojo a questão ambiental, e que aqui problematizamos pela sua inserção na instituição “educação”, agregando a essa o adjetivo “ambiental”. Estamos compreendendo a educação como ação política enquanto mecanismo da *práxis* humana permeada pela interação entre diferentes realidades individuais e coletivas. Salienta-se, nesse sentido, e nos servindo como exemplo, a ascensão dos movimentos sociais, portadores de diferentes materialidades e

¹⁰ lfminasi@terra.com.br - Universidade Federal do Rio Grande

¹¹ alessioalmada@furg.br - Universidade Federal do Rio Grande

historicidades, e que encontram espaço para suas reivindicações individuais ou coletivas no âmbito político, processo esse que presente em vários países do mundo. Isso ocorrendo não como um passe de mágica, mas como algo a confrontar pela ação política, que visa o enfrentamento às determinações do sistema capitalista e suas formas de destruição das relações dos homens entre si, e destes com o ambiente natural. E, por isso, representa um movimento orgânico contra hegemônico, que, na educação, podemos dizer, emerge as bases do que se constitui como educação ambiental crítica e transformadora, e, sendo assim, com a possibilidade de construir um processo de emancipação humana.

A partir da leitura dos escritos sobre educação ambiental, e de nossa prática, a estamos compreendendo como processo cognitivo de interpretação do mundo e das relações sociais, sendo o homem possuidor do poder de transformar o meio em que vive ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. Nesse processo, o homem, em sua vocação ontológica, tem na prática do trabalho, a única fonte de seu existir social. Trabalho esse como processo entre o homem e a natureza, em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla a relação metabólica com a natureza.

O trabalho é a categoria fundante do ser social, portanto não eliminável e fundamental a vida humana. Desta forma é imprescindível considerá-lo na sua condição histórica de produção de valores de uso. É, portanto, com esse enfoque que em nossa compreensão, se torna necessária a ampliação do debate acerca da educação adjetivada de ambiental, ao resgatar a especificidade que apresenta de “ambiental” na medida em que problematiza a relação homem e natureza.

Apresentamos esse ensaio como constituído, além dessas palavras iniciais, do próximo capítulo, que traz, de forma sucinta, as aproximações possíveis da obra de Karl Marx com a educação ambiental, embora entendermos que ele não escreveu especificamente sobre este tema, mas que nos serviu de embasamento pela forma como conduziu suas análises da sociedade e do modo de produção capitalista. Análises que fundamentam sua obra, e que tem como ‘lente’ o materialismo histórico e dialético, e a economia política. Logo a seguir, procuramos contextualizar a educação ambiental na educação e, no capítulo posterior, discutimos brevemente a categoria do trabalho como fator de alienação humana, sendo ela de grande importância para a temática principal a que nos propomos, de analisar a prática da educação ambiental como proposta de

emancipação humana. Após esses capítulos, apresentamos nossas considerações finais ao ensaio proposto.

Karl Marx e aproximações possíveis com a educação ambiental

Apesar do distanciamento temporal de sua obra, datada do século XIX, podemos dizer que ainda espelha a sociedade atual. Esses escritos de Marx, muitas vezes permeados pelo entrelaçamento teórico com Friedrich Engels, no curso de sua extensa atividade intelectual, documentam minuciosamente os temas e autores que foram objetos de sua investigação, permitindo-nos hoje, não só acompanhar a evolução de seus estudos, as áreas específicas de interesse que deles se desdobram, mas, sobretudo, compreender o seu método de trabalho. Por isso, entendemos que as inspirações que orientam o pensamento de Marx, embora tenham refletido diferentemente ao longo de sua obra, trazem importantes contribuições à educação, e a educação ambiental, em particular.

Numa primeira aproximação, aventamos que a partir de sua leitura, a contribuição de Marx nos ajuda a combater as ideias do fim da história, ou seja, ajudamos a contrapor a concepção fatalista com que se aceita o modo de produção capitalista como uma forma natural eterna da produção social. Como sabemos, somente a partir da análise do capitalismo de um ponto de vista histórico que foi possível a Marx prever cientificamente algumas das características essenciais da sociedade futura.

Wood (2003) comenta a atualidade desta concepção teórica, a qual investiga em profundidade categorias sociais condicionadas pelas relações sociais determinadas e determinantes, e que são inerentes ao modo de produção capitalista. Dentre essas, tem-se a categoria “trabalho”, na qual Marx embasa sua crítica à economia política – capitalista –; categoria que sustenta teoricamente, por sua vez, aquele modo de produção, na qual a vontade do povo é oprimida pelos imperativos da acumulação e concentração da riqueza e da renda. A maximização dos lucros, realizados pela extração da mais-valia absoluta e/ou relativa, definem e determinam as condições básicas da vida.

Em sua proposta de análise da sociedade moderna, cabe considerar, como assim faz Lefebvre (2011), que a mesma se origina em comunhão com Friedrich Engels, e com pensadores que, num processo dialético, auxiliaram na formação do corpo teórico

marxista como, por exemplo, a concepção de mundo (metafísico) proposto por Feuerbach, no qual entendia que a consciência, as ideias, existem antes da matéria, ou seja, antes da realidade objetiva.

Na obra “A ideologia alemã”, escrita conjuntamente por Marx e Engels (2007), estabelecem sua oposição a esta concepção de mundo de Feuerbach, ao compreender que a realidade concreta, ou seja, o mundo materializado é que influencia na consciência humana. Portanto, na contradição entre uma concepção metafísica (ideal) e uma concepção material (real), criaram uma sociologia científica como síntese, que também podemos chamar de materialismo histórico.

Para o marxismo, o estudo da formação social e econômica, em sua materialidade e objetividade é primordial para a análise da sociedade e que influencia na consciência do homem, ou seja, em sua subjetividade.

Marx adotou o materialismo francês do século XVIII compreendendo ser esta a única forma de se fazer ciência; partir da realidade objetiva e fazer a análise dos fatos históricos como fonte de inspiração. Assim iniciou seu posicionamento crítico à economia política de sua época.

Uma das maiores contribuições ao marxismo partiu da compreensão da dialética, proposta por Hegel, que traz uma abordagem das contradições como inerente ao desenvolvimento da sociedade humana. Hegel desenvolveu o conceito de dialética a partir de contradições existentes em todos os espaços da vida humana, por isso o mérito reservado a este pensador. Mas, no entendimento materialista de Marx, Hegel falhou ao pensar ter atingido “uma fórmula puramente abstrata e puramente lógica do movimento em geral. Julgou ali ter encontrado o método absoluto, ou seja, ter nessa fórmula a explicação de todas as coisas, nela encerrando o movimento de todas as coisas” (LEFEBVRE, 2011: 34).

Marx aporta à concepção de dialética de Hegel, contrapondo-o com o materialismo, a compreensão de que a matéria existe antes da consciência, enquanto aquele autor considera as ideias como anteriores à matéria, fruto do “Espírito absoluto” o que lhe atribui ser um ‘idealista objetivo’.

O *movimento* aparece no arcabouço teórico marxista como uma forma de compreender e interpretar a sociedade moderna, para isso utiliza fatos históricos como embasamento de suas proposições, demonstrando assim, um devir histórico,

problemático e contraditório da sociedade, que será inevitavelmente suplantado, por possuir os germes de sua destruição (MARX, 1982).

O materialismo, nesse movimento histórico da sociedade, evolui juntamente com a ciência, em sua concepção do homem e do mundo, o que concede dinamismo a suas proposições, e que desvela, debatendo (dialeticamente) com diferentes pensadores de sua época, assim como de gerações anteriores, as diferentes compreensões das contradições existentes na realidade objetiva. Origina-se, como resultado deste movimento dialético, mesmo que um resultado em movimento, por isso dinâmico, a *unidade dos contrários*, símbolo do materialismo dialético. Marx, então redefine a dialética, ao integrá-la ao contexto da realidade objetiva, que é matéria. Sobre esse tema trazemos a seguinte contribuição de Trivinho (1991: 23),

O materialismo dialético apoia-se na ciência para configurar sua concepção de mundo. Resumidamente, podemos dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma. Que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. Estas ideias básicas caracterizam, essencialmente, o materialismo dialético.

Outra fonte do marxismo são os socialistas utópicos (Robert Owen, Fourier, Charles Fourier, dentre outros), mas assim como os outros pensadores nominados acima (Feuerbach e Hegel), Marx considerou as propostas dos socialistas utópicos como redutoras da realidade, pela baixa capacidade que possuíam de sair do mundo das ideias para superar a opressão imposta pela ordem capitalista.

A partir da breve exposição acima sobre as fontes do marxismo, e com base no materialismo dialético e histórico, podemos afirmar que os fenômenos sociais estão em constante movimento, possuem a característica de desenvolver-se a partir de relações conflituosas.

Mas como situar a educação nesse contexto? Sem querer propor ‘uma’ resposta, podemos nesse momento indicar alguns caminhos. A educação assume papel essencial no *campo ambiental*, pois pode contribuir para a formação de uma ética social e ecológica que integre propostas de transformação das condições de vulnerabilidade social e ambiental vivida por parte da sociedade. É nesse sentido que entendemos como necessária a construção de novos espaços de discussão visando fundamentar, com teoria

consistente, a práxis para reverter o quadro de degradação socioambiental produzida pelo capital.

Desde a década de 1970 são promovidos eventos internacionais sobre o tema ambiental, o que anuncia a necessidade de se formar, dentro de uma proposta de educação com uma “especificidade da prática educativa ambientalmente orientada” (CARVALHO, 2004: 17), que foi denominada de educação ambiental.

Outros saberes também se articulam para ampliar este campo, como o Direito Ambiental, a Economia Ecológica, a Economia Ambiental, a Gestão Ambiental, a História Ambiental, a Engenharia Ambiental, dentre outros (BRASIL, 2005). No entanto, em cada proposta podemos perceber que existem diferentes formas de associar-se ao *campo ambiental*, pelos diferentes significados de termos que surgiram neste campo, e que sugerem reflexões mais profundas e detalhadas, oportunizando identificar com a maior clareza possível seu uso, sua realidade e sua intencionalidade. Pois, falamos de termos como ‘desenvolvimento sustentável’ sem nos questionar a favor ou contra quem ele está. Falamos de ‘sustentabilidade’ e recusamo-nos a ponderar o que isso significa em uma sociedade dividida em classes.

Sendo assim, compreendemos que a educação ambiental crítica se afasta de outras práticas de educação ambiental, como a comportamentalista, por esta situar no indivíduo, ao mesmo tempo a culpabilidade pela degradação ambiental, e a responsabilidade pela reversão desta situação. Problematiza o uso da água, mas não coloca em debate que a maior parte deste uso se dá no processo de produção agroindustrial, cada vez mais degradante tanto das condições sociais como ecológicas, com altos índices de uso de agrotóxicos que levam à poluição hídrica, envenenamentos, assim como de expansão da fronteira agrícola em zonas de floresta.

Por isso, o conteúdo a ser desenvolvido por um sistema educativo que promova a emancipação humana é preliminarmente o conteúdo da vida em sua totalidade, do meio natural e social, que segundo Minasi (2008) está sistematizado na forma de conceitos, categorias e procedimentos pelas ciências. No entanto, tal conteúdo, para esse autor, não está desprovido de lutas e contradições. Se o conteúdo expresso nas bases das ciências é o conteúdo da vida em um outro nível de elaboração, seu domínio por quem quer que seja, não pode se dar fora da vida, fora do meio, sem considerar as contradições existentes e que abrangem a natureza, consciência e prática social.

Nessa compreensão, que a educação ambiental que se pretende transformadora e crítica, não pode padronizar as contradições, as lutas, como se fosse possível domesticá-las, com o objetivo de conscientizar as pessoas fora da realidade concreta da vida. O que sentimos é a ligação da educação ambiental precisar “ser com a vida”, entendida como atividade humana criativa.

Sendo assim, entendemos a educação ambiental crítica como uma proposta, que prevê, com a práxis, uma ruptura com as relações vigentes na sociedade polarizada pelo capital, ao se embasar na teoria crítica fundamentada pelo materialismo dialético e histórico e na compreensão da economia política proposta por Marx.

A educação da educação ambiental

A educação enquanto fenômeno material social, com todas as suas propriedades e características, na forma filosófica de senti-la, expressa em si uma qualidade. Vê-la na qualidade concreta de sua totalidade é senti-la no interior do movimento do processo histórico em que ela se desenvolve. A educação diz respeito ao complexo processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados. Portanto, deve-se considerar que as circunstâncias que modificam os educadores são também, ao mesmo tempo, modificadas por ele. O educador que educa tem que ser ao mesmo tempo educado. Porém essa coincidência só pode ser entendida como uma proposta prática.

Por outro lado, a educação – adjetivada de – ambiental que se propõe transformadora não pode ser separada da transformação de seu contexto socioambiental, da mesma maneira que as mudanças nas circunstâncias ambientais não podem ser separadas da mudança do ambiente da educação, isso pelo entendimento do ambiente em sua totalidade, enquanto circunstância modificada e modificadora da natureza e dos homens. Porém, justamente porque a educação é um todo histórico organizado é que ela se desenvolve e se (re)cria. A compreensão de educação como formação humana nos traz a reflexão sobre a importância dos sujeitos no processo e o reconhecimento do que venha a ser educação ambiental, desde o conhecimento do lugar que ela ocupa na totalidade da própria realidade.

A educação ambiental dentro das concepções teóricas e filosóficas que transitam no meio acadêmico, ou mesmo, no meio da produção científica do conhecimento, não

pode ficar desligada das práticas que as concebe. A educação ambiental que transforma e humaniza no domínio social declara abertamente em suas práticas que não se encontra fora da vida e fora da política.

As relações entre teoria, enquanto compreensão da educação ambiental, e a prática social pedagógica, se alinham uma com a outra, na medida em que, politicamente, a prática social – nesse texto, prática pedagógica ambiental – torna-se a origem e a base do conhecimento.

O ser humano realiza práticas que se constituem em conhecimento. Estes conhecimentos precisam ser dominados pelas pessoas enquanto práticas cristalizadas, que em nossa consciência vão se constituir em teorias. Os conhecimentos, enquanto teoria advinda da prática, tornam-se fundamentais aos homens, porque neles estão embutidas práticas essenciais para satisfazer necessidades humanas.

Afirmar, pois, que a teoria depende da prática, e que por isso, a prática é seu fundamento nos leva a considerar que a solução de um problema teórico é uma tarefa prática. Assim, a educação ambiental não é uma carga teórica de saberes sobre a natureza, ecologia, meio ambiente, homem e sociedade, mas uma tarefa prática. Pensar a educação ambiental como processo educativo, uma educação que se manifesta socialmente como transformação da realidade objetiva, da natureza e do meio ambiente, nos permite conhecer as bases teóricas da prática, enquanto saberes socialmente úteis e referenciados.

Como vimos afirmando, a prática é uma atividade objetiva, material, fundamental para modificar a natureza e a sociedade, que depende – como ‘quefazer’ sempre e em toda parte – das circunstâncias históricas existentes.

Em nosso entendimento, o objetivo fundamental da educação ambiental passa pela necessidade dela se relacionar com o mundo enquanto objeto de sua ação. Se os homens conhecem o mundo na medida em que atuam sobre ele de tal maneira que não há conhecimento à margem dessa relação prática, a educação ambiental enquanto compreensão do quefazer pedagógico não pode desvincular-se da prática para reduzir-se a mera visão, contemplação ou interpretação da realidade enquanto natureza humanizada.

Friedrich Engels (1991), em sua obra “*A dialética da natureza*”, por meio da denúncia que ali já expunha, nos possibilita pensar o quanto, até nossos dias, ainda, tanto as ciências naturais como a filosofia menosprezam a influência que a atividade

humana exerce sobre seu pensamento possibilitando tão somente conhecer – de forma fragmentada –, de um lado, a natureza, e de outro, o pensamento.

Por outro lado, a linha teórica que se fundamenta na dialética de Karl Marx, traz como princípio mais essencial e mais próximo do pensamento humano, a transformação da natureza pelo homem, e não da natureza por si só; a inteligência humana foi se desenvolvendo na mesma proporção em que o homem aprende a transformar a natureza.

Contudo, transformar a natureza do homem parte da compreensão de sua ontologia de *ser mais*; portanto, que o homem, enquanto natureza, só a ela pode pertencer. Sobre este aspecto, o homem identifica-se como ser biológico, enquanto ser vivo, em sua composição orgânica que, em sua escala temporal de vida, se integra aos ciclos ecológicos da natureza. Isto é, a natureza é uma forma que não é externa ao homem; o homem é conteúdo da natureza; e integra-se nela.

No ambiente social, onde a educação representa uma instituição, e que aqui a estamos compreendendo como processo, tem a incumbência – ou o dever – de abranger em suas práticas pedagógicas entre educador/educando, educando/educador, as formas como se estrutura a sociedade, como é estabelecido o poder que respalda a ideologia da classe dominante como hegemônica. Sociedade que tem sido educada em sala de aula, e fora dela, para atender às determinações do capital e, por isso, a estrutura social daí resultante se apresentar como dominante na compreensão reducionista de que economia é apenas a forma de se produzir, não considerando outras partes – da economia –, como a distribuição, apropriação e consumo do que é produzido, sendo essa uma análise reduzida da realidade, e que parte de uma economia política de base capitalista, como discutimos no capítulo anterior.

Essa economia, própria da política burguesa, e que impede o propósito da emancipação humana, comanda as relações de primeira ordem; relações que ocorrem diretamente entre natureza, consciência e prática social, para alienar o homem impedindo-o de *ser mais*; reificar a natureza transformando-a em coisa morta e fetichizar a atividade humana na produção da mais-valia. Nesse sentido, como salienta Mészáros (2003; 2006), a vida em sociedade está impregnada de individualismo e objetividades vinculadas às determinações de segunda ordem do capital, determinações que exploram o homem e lhe causam estranhamento em sua atividade enquanto prática criativa – trabalho – ao exercerem influência sobre as determinações de primeira ordem.

Essas determinações conduzem diferentes instituições humanas, dentre elas, a educação, a desconsiderar o sentido humano de *ser mais*, por isso entendemos como primordial ressaltar a necessidade de ruptura entre uma educação conservadora – que contribui para a consolidação das determinações apontadas por Mészáros – e outra educação, a educação transformadora, que abala o propósito da pedagogia burguesa. O objeto e a função da educação passam a não mais ser planos de estudos que atendem tão somente os interesses do mercado de trabalho, mas tornam-se planos de vida, onde a interpretação da natureza ou da realidade passa a ser um pré-requisito fundamental para a transformação da sociedade com base numa interpretação materialista dialética e histórica.

Assim sendo, a interpretação exigida, para uma prática transformadora do mundo não pode deixar de ser uma interpretação científica, pois a passagem da interpretação da realidade a sua transformação, da educação existente a sua crítica, ou do pensamento à ação, acarreta por sua vez uma revolução teórica que a educação ambiental emancipatória precisa levar a cabo com relação à práxis transformadora de educador-educando e educando-educador. O que nos leva a compreender que a crítica pela crítica é mero pragmatismo. Ativismos devem ser superados com uma crítica que se oponha ao mesmo tempo em que se impõe aos ditames do capital, ditames que tem determinado as relações humanas, relações determinadas pelo fetiche da mercadorização de tudo e de todos.

Parece oportuno que a educação, pela emergência ecológica que vivemos, precisa se tornar ambiental, não somente na sua adjetivação, mas unicamente pela prática que propõe e realiza; um “ambiental” da natureza em sua totalidade, constituído de matéria natural, consciência social e realidade objetiva.

Embasado na proposta de Paulo Freire (1987) da leitura de mundo, da leitura da palavra, se *anuncia-denuncia* a história do mundo, história está feita por homens e mulheres que precisam assumir sua vocação histórica de serem sujeitos de suas formações, mas são impedidos de fazê-lo pela forma como lhes é permitido fazer essa leitura. O maior objetivo desta proposta freiriana está na formação de uma consciência crítica nos sujeitos históricos, capazes de trabalhar e de lutar pela transformação da sociedade e pela sua autotransformação pessoal e coletiva realizada no processo de construção de um novo padrão de relações socioambientais.

Para isso, a educação da educação ambiental precisa assumir fundamentalmente objetivos formativos que, na prática, mexa, torne consciente, faça crítica, transforme e consolide com a visão de mundo dos educandos e de seus educadores – sempre pelo processo coletivo – o que na escola pode dar mais sentido ao próprio trabalho com a dimensão do conhecimento ambiental e ecológico, que extrapole a própria educação escolar abrangendo um coletivo maior.

Na perspectiva da educação ambiental como a que estamos compreendendo - crítica e transformadora -, o que não pode ser ignorado, pelo menos em nosso tempo, é uma especificidade da educação que implica justamente uma mediação do trabalho com determinadas formas de conhecimento e do aprendizado sistemático de juntar prática e teoria; não como algo a parte, mas no desafio do que a pedagogia socialista denomina “educação omnilateral”.

A ausência de diretividade no processo educativo, tendo em vista uma revolução cultural do povo, não tem permitido *anunciar a* educação ambiental como prática pedagógica crítica, pois, muitas vezes, não toma outro lugar nessa não-diretividade que não seja de uma educação ambiental simplesmente adjetivada, vazia da qualidade das práticas transformadoras da realidade social.

Reduzir a educação ao mero adjetivo de ambiental, ainda que se apresente como uma ciência, quando o que se trata é de transformar o ambiente de modo que este seja adequado e socialmente referenciado a atender necessidades humanas, significa *anunciar* uma educação que permanece dentro dos limites teóricos assinalados e anunciados por Marx e Engels (2007: 103): “os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diferentes maneiras; trata-se é de transformá-lo”.

Nesse sentido, uma função própria da educação da educação ambiental, que não pode se perder de vista nesse alongamento do processo educativo está relacionado ao aprendizado de determinados conhecimentos formalizados ou sistematizados dentro da relação natureza pura e natureza humanizada, meio ambiente e sociedade, que implicam estabelecer conceitos e organizá-los desde determinada lógica e linguagem, que não seja a usada pela lógica do capital. Com isso, estamos querendo dizer que a educação ambiental precisa garantir à educação a apropriação, pelos educandos, de conceitos fundamentais ao seu desenvolvimento intelectual.

A educação que se fundamenta na totalidade possível da realidade concreta, investigada, conhecida e interpretada por meio do método materialista dialético e

histórico, e pela concepção de formação omnilateral, tem mostrado a necessidade de situar o ambiente natural e social como parte integrante do todo da educação.

Por isso, é plausível considerarmos como fundamental o vínculo da educação ambiental com processos de trabalho, de cultura, de luta social, porque a materialidade e as contradições presentes nas questões da vida real podem ajudar a superar falsos dilemas do ponto de vista de projetos de emancipação humana. É, pois, nesse sentido, que os princípios emanados do método marxista de conhecimento da realidade objetiva, faz necessária uma educação ambiental que transforme não só os educadores, mas a humanidade, como educação da espécie humana.

É importante salientar que a educação ambiental, em seu potencial de transformar relações, nega na educação que entendemos como conservadora, a compreensão de classe que desenvolve, repele em suas práticas a forma passiva de compreender o mundo, a concepção de naturalidade da existência da sociedade estar dividida em classes sociais. Pois, a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de modo que a educação desenvolvida neste momento de crise estrutural do capital, capital este, sustentáculo do poder da classe dominante, não permite desenvolver uma educação ambiental que permita ao homem passar do reino das “sombras”, da “superstição”, para o reino da razão, onde educar ambientalmente é transformar a humanidade.

Sendo assim, uma educação ambiental crítica e transformadora deve trazer como objetivos não só conhecer a atualidade, mas dominá-la. Toma os fenômenos em suas mútuas ligações e interações como forma de mostrar que os fenômenos em sua atualidade são parte de um processo histórico único e geral de desenvolvimento da natureza e da sociedade, e que, portanto, todos os métodos antigos de ensino se tornam inúteis quando descartam as relações sociais que criam o ambiente entre a natureza pura e a natureza humana. Entre o objeto e o ser.

Portanto, a educação, quando crítica e emancipatória, torna-se ambiental, porque possibilita a cada educador e educando criar as condições adequadas e suficientes para se tornar lutador e construtor de brechas no capitalismo, que permita se esclarecer pelo que e contra o que deve lutar, o que e como ele deve construir e criar.

O trabalho e a propriedade como mecanismos de alienação humana: a antítese da emancipação

A economia política clássica, enquanto ideologia burguesa liberal em ascensão desde o século XVIII – que desenvolveu o argumento do direito natural com o fim de justificar a propriedade móvel em detrimento da propriedade fundiária feudal – não podia renunciar ao conceito de trabalho.

Nos séculos imediatamente precedentes, a consciência burguesa considerava a propriedade capitalista como “conquistada” através do trabalho, à diferença da propriedade feudal, fruto da nova apropriação.

Com esta dedução da origem da propriedade privada a partir do trabalho, a propriedade burguesa aparece como legítima em face da propriedade feudal, contra a qual lutou. Mais ainda: segundo esta concepção, o burguês deve sua propriedade a seu próprio trabalho e, por isso, julga-se pertencer, em maior ou menor medida, à classe dos trabalhadores.

Por isso, não se pode apreender conceitualmente uma época e, portanto, a sua história social, se não se levam em consideração os momentos ideológicos, nos quais as partes procuram esclarecer-se acerca de uma posição, e que configuram não as causas objetivas, mas o marco subjetivo da ação prática.

A expropriação dos trabalhadores em tempos de reificação da mercadoria não se dá de forma passiva; ao menos não em todos os momentos de nossa história. As tentativas de avanço para a emancipação, empreendidas pela classe de trabalhadores teve seu primeiro ápice com a Comuna de Paris, em 1871, quando um levante de operários se apossou de fábricas onde antes eram empregados, dando início a um processo de autogestão. Por cerca de dois meses, esses trabalhadores desenvolveram formas de gerir as fábricas às quais estavam vinculados; mais do que isso: eles estabeleceram, para além de seus portões, processos de autogestão também na esfera pública.

A luta desencadeada pelos trabalhadores emerge dos antagonismos entre trabalho e capital, fundada sob a égide de um poder nacional deste último que se estendia – e se estende – para os liames do Estado, como afirma Netto (2012: 408), sendo ele – o Estado – uma “força pública organizada para a escravização social, de máquina de despotismo de classe”.

A Comuna de Paris inaugurou a era da expropriação dos expropriadores como forma política – a emancipação econômica do trabalho, que passa da condição de assalariado para associado. Representou, na visão de Marx, o primeiro Estado operário. Para ele, o segredo desse movimento era, essencialmente, um governo da classe operária, fruto da classe produtora contra a classe apropriadora, a forma política enfim descoberta para levar adiante de si a emancipação econômica do trabalho (MARX, 1986).

Para os trabalhadores, o momento histórico em questão significou o descortinamento do véu que escondia sua ontologia social na roupagem dos socialdemocratas, os quais limitavam o espaço que esses trabalhadores deveriam ter, por direito, nas conquistas da revolução burguesa instalada. Eles passam, então, a lutar pela classe enquanto coletivo de pessoas que participam de um movimento histórico e dialético, ao buscar mudanças da estrutura produtiva social, assim alterando qualitativamente sua luta; de uma luta de classes em si, a uma luta de classes para si, o qual significa um estágio qualitativamente superior na luta pela emancipação humana.

Buscamos apreender na experiência contada pela história dos operários franceses, extraindo daí o máximo de ensinamento proporcionado por essa revolução operária, como algo a ser refletido enquanto processo de luta contra o modo de produção que exige do trabalhador produzir para além de suas necessidades.

A evolução do sistema do capital tem conduzido a humanidade a uma armadilha. A vida no planeta está sob risco, devido aos níveis alarmantes alcançados de exploração dos principais recursos da natureza. Mészáros (2002) ratifica a necessidade de termos a necessária atenção para o atual momento de nossa história, a qual qualifica de ‘bifurcação’ entre caminhos. Um deles seria seguir com o atual predomínio de hegemonia do capital e o aumento da exploração da natureza para além dos limites de sua recuperação, com a previsível extinção da espécie humana na forma existente. O outro é o utópico caminho da imensidão do novo, que pode conter alternativas de vida sustentáveis, enquanto promotoras de uma prática humana emancipada de amarras, que encontre formas de revolucionar continuamente a si mesma e que, para isso, entendam a vida no seu processo dialético.

Na condição de humanos, se compreendermos o momento histórico presente como sendo de ‘bifurcação’, é porque nos demos conta em tempo, de transformarmos a materialidade tal qual a encontramos na atualidade, e conseguimos sentir e compreender

o que move a realidade tão desigual de nossos espaços de vivência. Espaços cada vez mais homogeneizados pela cultura e lógica do capital, com seus antagonismos entre produção e consumo, trabalho vivo e trabalho morto, lucros e concorrência, entre outras situações que se criam, se desenvolvem e se superam, as quais tem feito surgirem abismos na esfera social e econômica e, por assim dizer, entre as necessidades humanamente úteis e a necessidade (anti)social de desenvolvimento do capital.

Portanto, apenas compreender a totalidade desse sistema não representa sua superação, quando é imprescindível efetivar-se ações concretas que promovam uma outra forma de se viver em sociedade.

Entendemos que mudanças em direção a uma outra ordem social requerem a consciência de que estamos vivendo sob uma ordem na qual poucos são os privilegiados e muitos os injustiçados, e que, apesar de seus crescentes antagonismos, sempre buscará saídas para suas crises, utilizando-se de todas as formas disponíveis para garantir a riqueza já expropriada em seu poder. Para romper com isso, é necessária uma ação coletiva e, portanto, socializada, com embasamento teórico e metodológico que propicie a emancipação humana.

Encontramos na educação, com práticas ambientais, que em seu movimento encontra-se recheado da teoria crítica marxista, dois destacados pesquisadores da educação ambiental no Brasil; Carlos Frederico Loureiro (2009, 2012) e Philippe Layrargues (2004), que tem nos oferecido à reflexão, perspectivas de compreensão teórica dentro da concepção dialética materialista da natureza e da sociedade, ao defenderem a elaboração de planos e projetos que possibilitem compreender e interpretar a natureza e a sociedade de maneira a transformá-la na forma que pautar a emancipação humana por prática política voltada a promover um espaço de vivência que prevaleça o humano.

Por isso, se torna relevante avançarmos na discussão relativa a uma educação que insista em seus pressupostos de emancipação humana, que liberte o indivíduo do pensamento hegemônico burguês. Que se constitua, enquanto ato político, em uma educação que possibilite o resgate da cidadania, como expõe Jacobi (2007), onde pessoas, conscientemente, se relacionem com suas obrigações sociais, de modo que, claramente, mais que compreenderem as suas necessidades, elas próprias precisam estabelecê-las, e livre e voluntariamente, subordinar-se a elas.

Segundo Mészáros (2002), não existe uma fórmula pronta para a construção de uma outra sociedade, que supere a atual – estruturada a partir da vigilância do capital –, mas podemos elencar o que precisa ser transformado e ultrapassado, a partir da compreensão e posterior superação, dos mecanismos de poder que sustentam o sistema capitalista, que mostra sua contradição na crescente degradação das bases ecológicas do planeta e, da mesma forma, nas injustiças sociais.

Considerações finais

Nesse ensaio procuramos (re)pensar o sentido da educação, e mais especificamente, da educação ambiental que se pretende aproximada do pensamento de Marx.

A economia política que nada mudou desde o século da ascensão burguesa enquanto classe, rechaçando quem foi seu aliado contra o sistema feudal, continua desconsiderando o protagonista do lucro, a classe de trabalhadores.

O modo de produção capitalista se plasma em um sistema que ofusca os sentidos e afirma que a emancipação humana ocorre no campo econômico como se as oportunidades fossem iguais. Ao contrário, o estranhamento de si, do outro, e de sua produção, faz desse humano um ser alienado, e por isso, invisível.

O poder que se constitui acima da penúria da sociedade, a classe que organiza esse trabalho social e se apropria da limitada mais-valia desse trabalho, apropria-se também da mais-valia temporal de sua organização do tempo social, isso nos remete a entender o tempo irreversível do ser vivo consumido para a produção da mais-valia absoluta.

Nesse contexto, a educação caracterizada pelas propriedades qualitativas de uma educação ambiental que possa superar algumas contradições que movem e desenvolvem a atual economia política em nossa sociedade de classe, está a exigir cada vez mais a aproximação com uma teoria social sólida, como indica ser a fundamentada nas obras de Marx.

A educação ambiental, para poder perseguir objetivos de transformação e, por isso, emancipatórios, vai precisar não se afastar da realidade objetiva produzida pelas contradições e conflitos sociais de aparência puramente local, para se relacionar a

totalidade objetiva do estágio determinado de desenvolvimento socioeconômico que a sociedade se encontra.

Sem um esforço consciente de interligar os fenômenos sociais específicos da educação em seu todo, às tendências gerais e às características do capitalismo como sistema global, o significado da educação ambiental que descola o homem de sua realidade – e possibilidade – concreta de *ser mais*, vai permanecer obscura ou proporcionalmente aumentada pela ‘dificuldade da impotência’ que a educação vigente apresenta para com a emancipação humana.

A educação ambiental crítica, que traz consigo a raiz da omnilateralidade da formação consciente do homem integral, é uma educação que precisa emergir da compreensão da totalidade complexa que envolve o humano no/do mundo. A educação conservadora da classe burguesa e a educação problematizadora – como precisa ser a educação que se preconiza como ambiental – representam uma relação conflituosa e contraditória, mesmo que nem sempre aparente, mas que em sua essência, são dialéticas; e a superação disso, espera-se que se concretize em contribuir para uma outra forma de organização da sociedade.

O interesse de classe de formas de educação pseudo-diretivas, alinhadas com o sistema capitalista, se concentra em sintomas do desenvolvimento e não no desenvolvimento em si, concentra-se também em parcelas da sociedade e não na construção da sociedade como um todo, em sua totalidade.

Sendo a educação ambiental uma proposta de educação, por isso parte integrante da instituição ‘educação’, que reflete a sociedade de classes, a localizamos entre a necessidade de se transformar em alternativa real e emancipadora, e a contingência de transformar o papel ideológico aí percebido que oculta o projeto social e econômico do modo de produção capitalista.

Cabe à educação adjetivada de ambiental a reintegração da discussão por qual sociedade queremos, mas em sua vertente crítica, é necessário aproximar esse debate dos problemas que enfrentamos para além do tecido social, ou seja, abordando as relações entre a sociedade e a natureza.

A educação ambiental com essa abordagem crítica considera o processo de ensino-aprendizagem como uma construção social baseada na problematização e tomada de consciência de dada realidade, na reflexão crítica do fazer individual e

coletivo e suas interações, que influenciam as formas de transformação da natureza e que influenciam a autotransformação humana.

É nesse sentido que, em nosso entendimento, a contribuição da obra de Marx a realidade atual que debate a educação ambiental, precisa desenvolver a educação como processo formativo orientado por uma visão alongada de educação que, para além do adjetivo “ambiental”, precisamos situá-la enquanto posicionamento político, adjetivando-a ampliadamente de “ambiental crítica e transformadora”. Isso pensando na formação necessária para um educador que assuma uma concepção que vincule a educação a processos de formação do ser humano, que implica no desafio dessa formação ser cada vez mais plena para o exercício de uma práxis emancipadora, que permita aprender a juntar teoria e prática em um mesmo movimento que é o de transformação da realidade, do mundo.

Referências

BRASIL (2005) Programa Nacional de Educação Ambiental. 3 ed. Brasília: MMA.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (2004). Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org). *Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Brasília: MMA. p 13-24.

ENGELS, Friedrich (1991). *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra.

JACOBI, Pedro (2007). Participação. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. *Encontros e caminhos: Formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Ed: MMA/DEA. p. 230-236.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (org) (2004). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (2009). *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. 3 ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2012). *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez.

MARX, Karl (1982). *O Capital: crítica da economia política*. Tradução de Reginaldo Sant’anna. 9 ed. Livro1, Volume 1. São Paulo: Difel.

_____. (1986). *A guerra civil na França*. São Paulo: Global.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (2007). *A ideologia alemã*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.

MÉSZÁROS, István (2002). *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

_____ (2003). *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo.

_____ (2006). *A teoria da alienação em Marx*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo.

MINASI, Luís Fernando (2008). *Formação de professores em serviço: contradições na prática pedagógica*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado.

NETTO, José Paulo (2012). *O leitor de Marx*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (1992). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 3 ed. São Paulo: Atlas.

WOOD, Meiksins (2003). *Democracia contra o capitalismo*. A renovação do materialismo histórico. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo.

3 PALHACEANDO PELO MUNDO: INTERVENÇÃO EM ESCOLA INFANTIL CHILENA

PEREIRA, Renata Carolina¹²

COLAVITTO, Marcelo Adriano¹³

MARCHI, João Alfredo Martins¹⁴

RESUMO: O presente artigo busca descrever um método de intervenção lúdico-político-pedagógica, com crianças do *Jardin Infantil y Sala Cuna – Pelusita* em Talca no Chile. A ação ocorreu no dia 08 de novembro de 2016 e participaram cerca de 160 crianças de 4 a 6 anos, bem como 15 educadoras da mesma instituição. Nossa proposta se dá pela intervenção utilizando a figura do palhaço como ponte de relação entre a figura do educador/pesquisador e dos pequenos. Alguns autores basilares à nossa pesquisa são: Santos (2010), Chateau (2005), Müller (2002) e Sarmiento (2008). Observamos a importância de uma abordagem acolhedora lúdica e nossa experiência reforça a sedimentação de um método que privilegia ações culturais em conjunto com ações pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação Social; Lúdico-político-pedagógico; Palhaço; Criança.

Introdução

Durante as idas e vindas de diferentes lugares, pelo país e pelo mundo, entre uma apresentação e outra, encontramos na relação do palhaço com a criança uma importante característica que nos levou a pesquisar mais sobre a temática. O palhaço e a criança parecem ter um diálogo horizontal, já que o primeiro traz em seu olhar o estado de infância (COLAVITTO 2016) reconhecido pelos pequenos.

Consideramos ser importante contar ao leitor sobre o lugar de onde falamos. O grupo Meu Clown surgiu em 2008 na cidade de São Paulo-SP e desde 2011 reside na cidade de Maringá-PR desenvolvendo pesquisas e produzindo peças teatrais que utilizam a linguagem a palhaçaria, bem como outras linguagens da comédia, como a farsa e também a *Commedia Dell'Arte*. Tendo como foco principal as peças com

¹² Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Maringá, mestranda no Programa de Pós-Graduação pela mesma universidade, e-mail: re.c.p@hotmail.com.

¹³ Licenciado em Artes Cênicas, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Doutorando no Programa de Pós-Graduação pela mesma universidade, e-mail: macolavitto@gmail.com.

¹⁴ Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Maringá, Mestre em Educação pela mesma universidade, e-mail: joaomarchi23@hotmail.com.

palhaços, o grupo já se apresentou em diversos lugares do mundo, como Itália, Portugal, Taiwan, Chile e Brasil. Além disso, o Meu Clown é formado em sua maioria por professores de Artes Cênicas, educadores e pesquisadores do trabalho com crianças e adolescentes. Alguns deles cursam pós-graduação (mestrado e doutorado) em Educação e deste modo, também têm interesses investigativos por atividades de cunho pedagógico além do estético. Diante disso, em 2015 surgiu vontade de investigar as possibilidades que a linguagem artística do palhaço pode trazer para o diálogo com crianças e adolescentes, visando dar voz e vez aos pequenos.

Em princípio, entendemos que a infância é um grupo geracional de categoria social que possui suas próprias características (SARMENTO, 2016) e ainda, “a identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é a capacidade de as crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos”. (*idem*, p. 11). Por esta razão, compreendemos a importância em valorizar, preservar e potencializar os pequenos, enquanto sujeitos de direitos em situação peculiar de desenvolvimento (MÜLLER, 2007).

A base *suleadora*¹⁵ abordada por nós neste trabalho está fundamentada nos princípios contidos nas ações de pesquisas e práticas do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA, vinculado à Universidade Estadual de Maringá – UEM, que contempla essencialmente “a radicalidade da inclusão, a participação ativa, o respeito à pessoa e à cultura, o diálogo e a responsabilidade. Isso vale para crianças e educadores o tempo todo” (MAGER, 2011, p. 75). Além disso, utilizamos a ludicidade e a intervenção artística como um dispositivo agregador, capaz de criar e fortalecer vínculos de forma espontânea, por isso, a cultura, por meio da apresentação teatral, se revela como um importante recurso para o primeiro contato com o grupo focal onde o trabalho se realiza.

Em nossa pesquisa, estabelecemos a primeira abordagem oferecendo um momento de entretenimento, utilizando as artes cênicas como “cartão de visitas”, já que este é nosso instrumento e também faz parte de nossa habilidade de abordagem enquanto educadores sociais. Este momento ocorre antes das práticas lúdicas Roda de Conversa com os sujeitos em questão. Neste primeiro momento a figura do palhaço se mostra como um importante instrumento de aproximação entre pesquisador e os sujeitos

¹⁵ Termo utilizado por Paulo Freire para se referir a uma epistemologia do Sul, valorizando experiências desperdiçadas pela razão metonímica que despreza os conhecimentos periféricos, ou seja, dos países que não fazem parte do eixo hegemônico geralmente se situados no hemisfério norte do planeta.

implicados na pesquisa, pois o palhaço possui forte apelo lúdico, criando vínculos por meio do jogo e do riso, que de alguma forma aproxima as pessoas, pois, de acordo com Bergson (2007, p. 4 e 5) “não saborearíamos a comichão se nos sentíssemos isolados. Parece que o riso precisa de eco. [...] Nosso riso é sempre o riso de um grupo”. Desse modo, entendemos o riso como um dispositivo agregador.

Na segunda etapa da nossa metodologia, após a apresentação por meio de uma atividade cênica, convidamos as crianças para jogar (usamos este termo para os jogos específicos do teatro, como os jogos teatrais) ou brincar (quando o termo se refere a brincadeiras propostas pelas próprias crianças). Utilizamos o jogo e a brincadeira como um fator fortalecedor de vínculo, respeitando a origem e a cultura de todos envolvidos neste processo pedagógico, primamos pelo respeito à pluralidade e à diversidade dos lugares de onde falam. Esta etapa convida, por meio do jogo, os participantes a desenvolverem uma prática que costuma levar a uma “expressão de grupo” (SPOLIN, 2005), nos permitindo a conhecer o contexto e até mesmo relações sociais dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Por fim, como ação de caráter político, pois assim como Freire acreditamos que a educação é um ato político, promovemos uma Roda de Cultura (FREIRE, 1978), afim de ouvir as crianças e construir um diálogo horizontalizado, com a reflexão crítica sobre os problemas sociais que as próprias crianças reconhecem fazer parte do contexto daquela comunidade. No caso desta intervenção no *Jardin – Pelusita*, como nosso tempo foi curto em relação as demais intervenções que já realizamos, usamos a roda para ouvir e conhecer o contexto em que vivem aquelas crianças, pois além do curto tempo ainda tínhamos a questão de que a ação ocorreu de forma improvisada¹⁶ foi realizada com 160 crianças de 4 a 6 anos, o que dificultou o trabalho de discussão e reflexão com os pequenos, já que estávamos em apenas 5 educadores/pesquisadores/palhaços.

Palhaceando em Talca, Chile

Entendemos que é importante relembrar que este método de intervenção vem sendo realizado em diferentes lugares do mundo e que faz parte de nossa pesquisa sobre

¹⁶ Esclarecemos que o termo improvisar não está relacionado a uma ação indiferente ou relapsa, mas sim, de acordo com a linguagem teatral, a uma ação que se realiza de forma imediata e de prontidão, a qual se faz necessário todo o arcabouço e preparação do ator.

a linguagem do clown na intervenção lúdico-político-pedagógica com as crianças. Como já foi dito, o grupo Meu Clown se apresenta em diferentes países e procura em suas viagens dar continuidade a esta pesquisa, buscando observar a relação do clown com as crianças de diferentes contextos e infâncias, pois olhamos para o indivíduo considerando sua trajetória de vida e as situações que ajudaram a construir seu ser (MAGER et al, 2011), para então interferir no seu espaço.

Diante disso, em novembro de 2016, participamos do XXIV *Seminario Internacional de Investigación sobre la Formación de Profesores del Mercosur/Conosur* e neste contexto encontramos a oportunidade de realizar nossa pesquisa com as crianças do *Jardin Infantil y Sala Cuna – Pelusita*, onde realizamos a apresentação da peça teatral intitulada “Orquestra de Bexigas” e logo após, uma conversa relacionada aos direitos da criança presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, como direito de brincar, bem como assuntos relacionados a cidade onde moram e os lugares que frequentam. Isso porque admitimos que o exercício da cidadania está diretamente relacionado à movimentação das pessoas pelos diferentes logradouros e também relações sociais que compartilham a cidade (MAGER, et al, 2011).

A intervenção ocorre, em princípio, por meio da apresentação artística para as crianças e posteriormente pelo contato com os palhaços e educadores/pesquisadores com os pequenos, em um diálogo descontraído dentro da Roda de Conversa, inspirada pela Círculo de Cultura de Paulo Freire (2012), com o intuito de compartilhar ideias e refletir com base da escuta de todos os participantes. Além disso, o diálogo se constrói de forma horizontalizada já que os meninos e meninas identificam com a figura do clown como um igual, um ser com tamanho de gente grande, mas com o olhar de criança, pois

Para o *clown* é preciosíssimo localizar um estado, típico da criança, para se colocar em situação de jogo durante as entradas e atividades cênicas. [...] As reações assemelham-se espontaneamente às de uma criança que encontra prazer ao jogar. Para a pedagogia *clown*, isso produz resultados bastante favoráveis, pois a comicidade é encontrada nesses pequenos gestos, simples e singelos como de uma criança. Assumimos a posição de que o bom palhaço possui uma alma infantil.

Para Chateau (1987, p. 14) “a criança é um ser que brinca/joga, e nada mais” e neste sentido, o palhaço também se enquadra neste mesmo lugar, já que sua ação é totalmente baseada no jogo e na brincadeira.

Intervenção no *Jardín Pelusita*

No dia 08 de novembro de 2016, por volta das 10 horas da manhã, realizamos a apresentação da peça Orquestra de Bexigas no *Jardín Infantil y Sala Cuna – Pelusita* da cidade de Talca, Chile. Tivemos como plateia cerca de 160 crianças na faixa etária de 4 à 6 anos, e mais um grupo de aproximadamente 15 educadoras, curiosamente, todas mulheres.

O grupo Meu Clown se apresentou no pátio interno da escola. O espaço era coberto e compreendia uma área de convivência que servia de circulação para os estudantes e professores. O espaço era amplo e em formato quadrado. Todas as salas possuíam uma saída para este pátio interno e outra para o espaço externo, ou seja, no mínimo contavam com duas portas. Foi nos explicado que por conta dos terremotos, frequentes naquela região do Chile, existem saídas para a área externa como prevenção e proteção das crianças.

A instituição em questão está localizada na periferia da cidade e muitas daquelas crianças encontram-se em situação de violação de direitos, segundo nossa visão baseada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Além disso, nenhum grupo teatral havia se apresentado no local, até então, sendo este um motivo de alegria para os pequenos. Durante a apresentação, as crianças se mostraram muito receptivas e carinhosas. Ficaram atentas o tempo todo e participaram bastante. Neste sentido, a recepção foi muito parecida com as das crianças brasileiras. No final da apresentação, todos queriam tirar fotos com os palhaços. Como esta ação foi improvisada, pois a oportunidade realizar esta ação por um contato dentro do evento *XXIV Seminario Internacional de Investigación sobre la Formación de Profesores del Mercosur/Conosur*, o espaço e as condições para a realização da peça foram improvisados, mas no fim, entendemos que o espetáculo emana de nós, não depende de artifícios, apesar de que eles podem ajudar a dar acabamento.

Ficamos durante algum tempo envolvidos com o carinho dos educadores e principalmente das crianças. A diretora da “Pelusita” fez questão de ressaltar a sua

percepção de que os pequeninos ficaram o tempo todo concentrados nas cenas e participando de maneira entusiasmada. Contou-nos que não é comum se portarem tão atentos e participativos em outras atividades culturais recebidas pela escola.

Ao final da apresentação, com auxílio da tradução da professora Dr.^a Verônica Regina Müller, que acompanhou o espetáculo, pudemos conversar com as crianças, numa grande Roda da Conversa, onde todos puderam participar. Mais importante do que as perguntas que foram feitas e as respostas dadas pelos pequenos, foi o interesse em interagir com os palhaços, manifestado pelo público infantil. Houve um interesse maciço em conhecer um pouco dos “payasos”, principalmente porque vinham de longe e falavam outro idioma. A vontade de conversar e a curiosidade em saber um pouco do grupo Meu Clown, causou verdadeiro frisson no ambiente. Muitos queriam responder as perguntas, mas não com o intuito de esclarecer nossas dúvidas, mas de fato se relacionar com aquelas figuras lúdicas que tinham acabado de se apresentar.

Abaixo segue uma tabela com algumas perguntas feitas e algumas respostas dadas pelas crianças.

Perguntas	Respostas
Educador - Do que vocês gostam?	Crianças - Ir ao centro da cidade; - Visitar o vulcão.
Educador - Do que gostam de brincar?	Crianças - De bola; - De bambolê; - De malabares.
Educador - Do que vocês têm medo?	Crianças - Palhaços assassinos; - Aranhas; - Lobos ferozes; - Serpentes.
Educador - O que vocês não gostam?	Crianças - Ir ao centro;

Não houve possibilidade de muito aprofundamento, pois o tempo era restrito. Nesta intervenção, a brincadeira aconteceu posteriormente. Seria muito complicado convocar 160 crianças na faixa etária de 4 e 6 anos para brincarem ao mesmo tempo apenas conduzidas por cinco palhaços/educadores/pesquisadores. Optamos por visitar cada sala após finalizar a conversa coletiva.

Ao adentrarmos em cada sala, propúnhamos algumas brincadeiras e também interagíamos a partir dos jogos propostos pelas crianças. Um jogo recorrente em algumas salas foi o da ‘estátua’. As professoras colocavam uma música e ao parar, todos deveriam congelar ao mesmo tempo. Dançamos muito e criamos uma boa sintonia com toda a garotada.

Muitos queriam nos tocar, nos cumprimentar e ter algum tipo de contato físico, demonstrando afeto. Notamos que quanto menores as crianças, mais contato físico elas requisitam. Isso vale para quaisquer das intervenções citadas. Mesmo em Taiwan, onde aparentemente a proximidade física é menos constante, devido a rigidez da cultura oriental, era possível perceber que havia um desejo de contato. Podemos afirmar que para a criança há uma necessidade muito grande de interação a partir do toque. Independente de carências pessoais, o grupo de crianças chilenas, como os demais grupos (taiwanês, português e brasileiro) buscava demonstrar afeto por meio de aproximação e contato e neste contexto, muitos abraços e toques com as mãos foram sendo retribuídos pelos artistas/palhaços/pesquisadores.

Considerações Finais

A partir de nossas ações, observamos a importância de uma abordagem acolhedora e lúdica para o estabelecimento de vínculo, antes de qualquer prática Político-Pedagógica. Essa experiência reforça a sedimentação de um método que privilegia ações culturais em conjunto com ações pedagógicas e que vem sendo realizado em diferentes partes do mundo com diferentes crianças e infâncias de diversos contextos sociais e culturais.

A aproximação por meio da atividade cênica e da figura dos palhaços do grupo Meu Clown, contribuíram para criar um ambiente mais propício à interação lúdica, realizada no segundo momento da intervenção, no qual foi realizada a conversa com os pequenos. O clown gerou uma identificação com os meninos e meninas, que se sentiram à vontade para se aproximarem posteriormente dos educadores/pesquisadores, pois mesmo depois de retirarmos toda a maquiagem e figurinos dos palhaços as crianças mantinham a relação, pois sabiam que mesmo sendo adultos desconhecidos, ainda éramos os palhaços que brincaram e apresentaram mais cedo e isso permitia um certo vínculo entre educadores/pesquisadores e educandos/sujeitos da pesquisa.

As brincadeiras ajudam a romper com a barreira da hierarquia, fazendo com que todos ficassem mais à vontade para desenvolverem um diálogo o mais horizontal possível. Deste modo, entendemos que se tivéssemos mais tempo para interagir com os pequenos e pudéssemos fazer os momentos de reflexão e formação política sobre as crianças e seu lugar no mundo, estaríamos aptos a trabalhar tranquilamente sem a

vestimenta do palhaço, apenas como educadores/pesquisadores, pois o primeiro contato e estabelecimento de vínculo já havia sido estabelecido.

Referências

BERGSON, Henri. O Riso: ensaio sobre a significação do cômico. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2007.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summos Editorial, 1987.

COLAVITTO, Marcelo A. O *clown* e a criança: poéticas de resistência. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª Drª Verônica Regina Müller. Maringá, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Pedagogia da Esperança. 16ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MAGER, M.; MULLER, V.; SILVESTRE, E.; MORELLI, A. J. Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados. Prefácio José Antônio Damásio Abib. Maringá: Eduem, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. [pdf.] Obtido de <http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/w/search?q=as%20culturas%20da%20infância>, acesso em setembro de 2017.

4 TEORIA E PRÁTICA: A CONTRADITÓRIA VISÃO DOS EDUCANDOS.

SIQUEIRA, Janes Fraga¹⁷

COLAO, Magda Maria¹⁸

RESUMO: O texto que apresentamos é um recorte de um projeto de pesquisa em andamento. Nosso ponto de partida é a pesquisa sobre as condições de estudo e trabalho realizada no curso de pedagogia e demais licenciaturas. No atual estudo os sujeitos são alunos de Pós-Graduação, nível de mestrado. Nessa investigação, nossa atenção se voltou às representações que os sujeitos pesquisados têm sobre a relação trabalho e educação, teoria e prática, espaço tempo e emancipação. O problema é: Quais as representações que os estudantes de Pós- Graduação, nível de mestrado, têm, na atualidade, sobre educação/trabalho, teoria/ prática, espaço/tempo e emancipação? A presente pesquisa será um estudo de natureza qualitativa, exploratória, dialética e também um estudo de caso que buscará comparar, em suas semelhanças e diferenças, as representações dos estudantes de pós - graduação, sobre as categorias propostas no problema. O projeto propõe a parceria com três universidades com o intuito de comparar realidades e níveis de compreensão da relação entre essas categorias. Nesse texto estamos priorizando a categoria de teoria/prática relacionadas à questão do tempo. Temos, portanto apenas resultados parciais.

PALAVRAS CHAVES: Trabalho/estudo, teoria/prática, tempo e contradição.

Introdução

Em nossa última pesquisa os resultados mostraram a realidade de muitos estudantes universitários. A maioria está na condição de trabalhador estudante. O objetivo mais imediato de seu trabalho é manter-se na Universidade, mesmo que tenham algum tipo de bolsa tais como o FIES ou o Prouni. Destacou-se em suas respostas questões em forma de queixa e não de compreensão mais aprofundada da realidade que sonha tempo disponível para estudar e descansar. Seus sofrimentos dizem respeito às dificuldades encontradas em sua realidade material, social, cultural, de espaço/tempo

¹⁷Doutora em Educação /UFRGS. Mestre em Educação / UFRGS. Linha de pesquisa: Educação e Trabalho. Integrante do Grupo de Pesquisa Internacional de Formação de Professores para o Mercosul - FAGED/UFRGS. Em formação psicanalítica/ Instituto de Estudos de Psicanálise – IEP - do CPRS. janes.siqueira@hotmail.com

¹⁸Doutora em Educação / UFRGS. Psicóloga. Pedagoga. Psicopedagoga. Orientadora educacional. Profª. Adjunta da UCS. Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação- FAGED/UFRGS. Em formação psicanalítica / Instituto de Estudos de Psicanálise –IEP do CPRS. magdacolao@gmail.com

para estudar. Entendemos que a condição de trabalhador estudante como uma das causas de suas críticas a questão relacional teoria/ prática.

A questão do tempo é trazida com certa mágoa ou dor por terem uma ‘vida tão corrida’. Por isso a consideramos como categoria relevante nos resultados da pesquisa que encerramos. Tempo é uma categoria filosófica que está em unidade dialética com o espaço e movimento. Mas na pesquisa ‘tempo’ aparece como categoria empírica ou marca por ser muitocitada como causa dos atrasos nos estudos para que possam se formar e trabalhar. Sonham com emancipação e autonomia. Para os estudantes essa conquista virá através do estudo. “*Se não podemos fazer mais disciplinas isso demora mais*”. Nesse texto colocamos em relevo teórico a relação teoria/prática e apresentamos algumas escritas dos alunos, do Pós-Graduação *Strictu Sensu*, sobre essas duas categorias.

Antecedentes de nossa pesquisa.

É a partir do ponto de chegada de nossa pesquisa com as licenciaturas e após com pedagogia que propomos um novo ponto de partida. Na pesquisa sobre as condições de estudo e trabalho realizada, com o curso de Pedagogia e demais licenciaturas, nossa atenção se foca nas representações que os alunos pesquisados têm sobre a relação trabalho e educação, teoria e prática, bem como, a questão mais comentada pelos mesmos que é a falta de tempo para estudar. Os alunos e alunas da graduação em pedagogia com os quais pesquisamos, em sua maioria, não tinham tempo disponível para dar uma entrevista com hora marcada. Esse fato dificultou o aprofundamento de nossa análise. Não conseguimos estabelecer uma discussão individual ou sequer propor um grupo de discussão. Nosso instrumento principal foi o questionário. Além dos questionários, conseguimos realizar conversas informais sobre o assunto com alunas e alunos, que dispunham de mais tempo, ao final das aulas ou durante o recreio. A questão também surgia em aulas de Políticas Educacionais na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. Essas disciplinas propiciavam o aparecimento desses temas.

Diante dessa realidade propomos realizar a presente pesquisa com os alunos e alunas da Pós - Graduação em nível de mestrado em parceria entre três universidades. Nosso intuito é pesquisar outras realidades possíveis porque participamos de um grupo

de pesquisa Internacional de Formação de Professores para o Mercosul /Conesul. Temos colegas desse grupo que são professores de outras universidades do País. No momento propomos parceria com a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) através da Prof^a. Dr^a. Carla Cristina Dutra Búrigo e UCS (Universidade de Caxias do Sul) através da Prof^a. Dr^a. Magda Maria Colao. Assim teríamos a possibilidade de uma discussão mais ampla sobre esse fenômeno entre professores e alunos, bem como uma possibilidade de fazer comparações sobre esse tema e essas categorias com alunos universitários. Nossa proposta atual propõe, portanto, novos sujeitos que são os alunos de Pós-Graduação. Teríamos assim no processo de desenvolvimento das pesquisas já realizadas com as licenciaturas sobre o significado do trabalho e estudo, com a pedagogia sobre as condições de estudo e trabalho e a possibilidade de incluir resultados de pesquisa com a Pós-Graduação em nível de mestrado sobre as categorias educação/trabalho, teoria/ prática e ainda as categorias espaço tempo e emancipação que consideramos atuais.

Sentido e representação: Interligando conceitos

Em Marx e Engels (1987), o conceito de sentido e representação são sinônimos. Essa categoria aparece unida às categorias de totalidade, contradição, mediação, historicidade e ideologia. A partir desse entendimento, descobrimos afinidades entre a explicação e análise marxiana com a categoria de ‘pseudoconcreticidade’ trazida por Kosik (1986) e as explicações sobre ‘internalização dominante’ de Mészáros (2005). Entendemos que a ideologia, na visão marxiana, e a internalização dominante na visão de Mészáros levam as pessoas em geral, bem como educandos e educadores a analisar a realidade de forma pseudoconcreta.

A sexta tese de Marx sobre Feuerbach, nos diz: “A essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo considerado à parte. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais” (MARX E ENGELS, 1987, p. 13).

Se a totalidade das relações sociais e suas contradições estão presentes, isso quer dizer que os sentidos (representações) têm como base de sua constituição as condições econômicas, políticas e sociais de uma dada sociedade. Esses sentidos se transformam e se reconstituem na historicidade humana, único ser capaz de transformar suas próprias condições de vida. A história singular de um sujeito, por sua condição humana, está

inscrita na história maior da espécie humana e no conjunto de relações e interações com outros seres humanos.

Em Marx e Engels, a construção da consciência nos seres humanos está ligada à sua vida objetiva ou ao mundo material em que vivem. Ainda se pode supor que a vida objetiva dos seres humanos relaciona-se dialeticamente com sua vida¹⁹ subjetiva. Portanto, sentidos e/ou representações são produtos das condições concretas em que reproduzem suas vidas.

O marxismo não parte de dogmas, mas de pressupostos reais. Diz-nos: “São os indivíduos reais, sua ação e suas condições de vida, tanto aquelas já encontradas, como as produzidas por sua própria ação” (MARX, ENGELS, 1987, p. 26). Pressupostos verificáveis por via puramente empírica. A existência de indivíduos humanos vivos é, naturalmente, o primeiro pressuposto de toda história humana. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. Ou seja, homens e mulheres são produtores de suas representações, de suas ideias na condição de seres reais e ativos, mas os mesmos estão condicionados por um desenvolvimento de suas forças produtivas e o intercâmbio que a eles corresponde até chegar, de forma histórica, a uma formação mais ampla:

A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens e mulheres são seu processo de vida real. E se em toda a ideologia os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo de vida diretamente físico. (MARX, ENGELS, 1987, p. 37).

Ao analisar as condições de vida humana no sistema capitalista, Marx deixa claro sua posição dizendo que os homens são condicionados pela forma como produzem suas vidas materiais e, nessa produção social, estão sujeitos a determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade (MARX, s.d., p. 301)

O ponto de partida da filosofia marxiana é a realidade prática dos homens e mulheres. Esta realidade prática é que determina as ideias; não são as ideias que determinam a realidade.

Chauí (1981, p. 21) entende “representação” relacionada à “ideia”. Esclarece-nos, ao dizer: “Os homens produzem ideias ou representações pelas quais procuram

¹⁹ Sobre o problema subjetividade/intersubjetividade na perspectiva marxiana ver texto de Dermeval Saviani no livro *Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Ed. UPF, 2004, p. 65-91.

explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural”.

Ao interpretar as ideias marxianas relacionadas à representação, Eagleton²⁰ reafirma a importância da relação entre consciência e processo de vida, bem como traz a ideia de linguagem e práxis:

A produção de ideias, de concepções, de consciência é de início diretamente relacionada com a atividade material e com a interação material dos homens, a linguagem da vida real. O conceber, o pensar, a interação intelectual dos homens aparece neste estágio como emanção direta de seu comportamento material. (EAGLETON, 1999, p. 10).

Explica-nos Eagleton que a produção espiritual se expressa na linguagem da política, das leis, da moralidade, da religião, da metafísica de um povo. Ressalta que “o lugar onde a consciência e a prática social convergem mais obviamente, para Marx, é a própria linguagem” (EAGLETON, 1999, p. 11).

Marx explica também que o aparecimento da consciência não é a consciência “pura”, mas a consciência “contaminada” pela matéria, que se apresenta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, de linguagem. O que fez nascer à linguagem, bem como a consciência, foi à necessidade de intercâmbio com o outro, logo é desde sempre um produto social.

Os ensinamentos de Kosik (1986) sobre o conceito de pseudoconcreticidade se apresentam muito próximas das ideias de Marx quando trata da ideologia. Ajuda-nos a compreender que todo o conhecimento que expresse dados acerca da realidade e não examine os nexos fundamentais com base na existência material mostra-se como pseudoconcreticidade. Esconde as determinações que são econômicas, políticas, sociais e ideológicas, pois são os concretos pensados apenas sustentados pela aparência dos fenômenos sem reconhecer sua historicidade²¹.

Para Kosik, a dialética trata da “coisa em si” (estrutura da coisa). Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar a sua compreensão,

²⁰ Eagleton traz essa ideia de Marx e podemos encontrá-la em *A Ideologia Alemã* (1987, p. 36-37). Em seu livro *Marx e a liberdade* (1999), Eagleton apresenta um Marx filósofo e questiona em que sentido Marx era um filósofo. Apresenta-o como um filósofo preocupado em moldar uma espécie de filosofia prática e transformadora do mundo que procura compreender.

²¹ A reflexão acima sobre o conceito de Kosik e seu alcance foi uma aprendizagem realizada com a prof^a Carmem Machado.

é necessário fazer não só certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo, o pensamento dialético distingue representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de *conhecimento* da realidade, mas, sobretudo duas qualidades da práxis humana (KOSIK, 1986, p. 8).

Charlot(2000) compreende o conceito de sentido analisando-o como significação. Recorre a Francis Jacques através de seu artigo “De la Significance” (1987) para explicar que “significar é sempre significar algo a respeito do mundo para alguém ou com alguém. Tem significação o que tem sentido, o que representa, que diz algo do mundo e se pode trocar com outros”. Na interpretação de Charlot, “o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”. Essa interpretação de Charlot remete-nos à concepção de sentido e significação como uma construção que se relaciona a uma totalidade histórica. Charlot recorre também a Leontiev²², para o qual “sentido de uma atividade é a relação entre sua meta e seu móbil²³, entre o que incita a agir e o que o orienta à ação” (CHARLOT, 2000, p. 56).

Explica-nos Charlot que a questão do sentido não está resolvida. “Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (2000, p. 56).

Ao escolhermos essa linha teórica para nossa análise não negamos outras importantes teorias. Moscovici, por exemplo, é um representante da Teoria das Representações Sociais desde a década de 60 na Europa a partir de sua obra “La psychanalyse son Image et son public”. A TRS (Teoria das Representações Sociais) se situa no cruzamento das ciências da psicologia e Sociais, em especial com o olhar da Psicologia Social que exige a manutenção do laço estreito entre as Ciências psicológicas e as Ciências Sociais. Consideramos que alguns pontos de discussão entre a TRS de Moscovici (2012) não estão em desacordo com as ideias marxianas. Citamos, por exemplo, dois desses pontos:

1-Considera que não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito, compreendendo que o conflito entre indivíduo e o coletivo, não é apenas da experiência

²²Estudioso russo e participante do grupo de Vygotsky.

²³Charlot, ao referir-se à ideia de movimento e de mobilização (que incide sobre a dinâmica do movimento), diz que o conceito de mobilização remete a outros dois conceitos: o de recursos e de móbil. Móbil é entendido como “razão de agir”(2000, p. 55).

de cada um, mas, é também da vida social.

2- O papel das representações sociais confere sobre os saberes populares as ideologias, e ao senso comum, como sistemas coerentes de signos, tratando como imagens, vizinhas de uma práxis e de um ritual que existe de maneira independente, em virtude de um princípio imanente, compreendendo as representações sociais como racionais por serem coletivas .

Nas palavras do próprio Moscovici a TRS é uma teoria aberta que aceita se relacionar com métodos de observação e de análise qualitativa. (MOSCOVICI, 2012, p. 14, Apud, OSTROVSKI, 2015, p. 58).

Priorizamos as ideais de representação e sentido em Marx e Engels, mas estamos abertas a outras ideias.

Unidade teoria/ prática: pesquisa conceitual.

No capítulo que trata da educação superior a LDB, lei nº 9.394/96, art. 46 traz que a finalidade da educação superior é: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Partindo desse princípio entendemos que na formação universitária deve haver uma relação intrínseca da prática com a teoria e vice versa.

Na letra da lei encontramos a intenção de desenvolver o espírito científico e do pensamento reflexivo. Na prática nem sempre os cursos de Pós-Graduação fazem valer na realidade essa pequena conquista. Em geral educadores e educandos pouco conhecem a lei e seus pequenos avanços

Repetindo as palavras da lei “relação intrínseca”. O que significa isso? Intrínseco é o que faz parte da essência, que é próprio, essencial ou fundamental. É uma qualidade inerente, que se estabelece fora de qualquer convenção. Impossível não refletir sobre o profundo significado que essa palavra ao acompanhar a teoria e a prática se coloca como prioridade no processo educativo em todos os níveis e principalmente em nível universitário e de Pós graduação.

Se for essencial deveria ser necessário e não algo que tanto faz se apresentar em um processo de aprofundamento. Podemos deduzir daí, não apenas deduzir porque a experiência nos mostra e nos diz, todos os dias, da falta de tempo para estudar. Inclusive

da falta de tempo que os professores têm para ler o trabalho de seus alunos e orientá-los a refazer o mesmo

Sabemos que a prática é mais rica do que a teoria e que essa última, a teoria, nasce da prática, mas uma e outra se tornam necessárias para a análise da realidade. A teoria nasce da prática e ao mesmo tempo modifica ou pode transformar uma prática. Eis a beleza de um estudo aprofundado e de reconhecermos que nossos orientandos não são mais os mesmos, tanto subjetivamente quanto objetivamente, após terminarem um trabalho que orientamos.

Kosik (1986) nos afirma que a práxis “é a esfera do ser humano”. Após tratar das metamorfoses da práxis na história explica o que vem a ser práxis e sua unidade com a teoria. Ressaltamos o seguinte conceito.

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humanos social) e que, portanto, compreende a realidade humana e não humana, a realidade na sua totalidade. A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 1986, p. 202)

A citação de Kosik deixa claro que prática e teoria não se contrapõem. Que é através de sua prática e de seu pensamento que os seres humanos criam e recriam a realidade. A esfera do ser humano é a transformação da realidade que habitam, para si e para os outros, Logo através da práxis os seres humanos se manifestam como seres históricos, sociais, políticos e culturais.

Ao tratar de teoria e prática em relação com a pedagogia, Kowarzik traz a ideia de que, apenas a primeira vista a questão da relação teoria prática pode ser determinável de forma simples. Nesse sentido explica Kowarzik (1983, p. 10) “a prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos, e a teoria seria a ciência da educação em suas figuras teóricas”. Essa relação pode ser descrita com facilidade. Mas há uma complexidade dialética nesse problema ou uma mediação entre teoria e prática conforme explica Kowarzik (p. 11).

A prática na pedagogia não se constitui de efetivação e realização técnica de tarefas dadas. “A relação dialética entre teoria e prática reside justamente em decisões e posicionamentos pedagógicos não disponíveis a partir da ciência do conhecimento ou da tecnologia” (KOWARZIK, 1983, p. 11).

A Pedagogia conforme entendemos em Kowarzik perpassa as outras ciências da educação, logo têm como fundamento à relação entre teoria e a prática. Kowarzik (1983, p. 12) analisa que:

Caso a pedagogia perdesse de vista inteiramente a sua dialética constitutiva entre teoria e prática [...] se tornaria uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnica e artesanal da orientação do ensino, submetida a objetivos determinados politicamente.

Seria a compreensão de nossos educandos trazida, do senso comum? Ou talvez nossos educandos não tenham se detido a pensar sobre essa relação em nível mais elevado, e com suas contradições, junto com seus educadores. Há uma repetição de forma contumaz que se aprende mais e melhor apenas com a prática. Talvez por isso gostassem menos de ter teoria?

Ou talvez se ressintam de uma maior quantidade de prática de pesquisa onde podem já se fazer iluminar por uma teoria e não apenas trabalhos artesanais como se refere Kowarzik sem relações teóricas. Talvez a prática que desejam seja ir mais as escolas para tentar visualizar a mesma a luz de uma epistemologia.

“Toda a vida social é essencialmente prática” escreve Marx nas teses sobre Feuerbach. Explica Vásquez (1977, p. 245) que “se a práxis é ação do homem sobre a matéria e criação –através dela- de uma nova realidade humanizada, podemos falar de níveis de práxis”. Estes níveis de práxis se dariam “de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciado no produto de sua atividade prática” (VÁSQUEZ, 1977, p. 245) Vasquez distingue, com relação a esses dois critérios niveladores “por um lado, a práxis criadora e reiterativa ou imitativa, e por outro, a práxis reflexiva e a espontânea”. Explica Vasquez, no entanto que essas distinções não eliminam “os vínculos mútuos entre uma e outra práxis, nem entre um nível e outro”. (VÁSQUEZ, 1977, p. 246).

Ensina Vázquez que os vínculos não são imutáveis. Por isso o espontâneo não está isento de elementos de criação e o reflexivo pode estar a serviço de uma práxis reiterativa.

O conceito de nível também é relativo. Encontra-se em determinado nível segundo um critério que os coloca em inferior ou superior. Existe estrita relação entre os

dois critérios. Entre o sujeito e o objeto existe uma unidade indissolúvel na relação prática, assim também existe esta estreita relação entre um critério e outro. Os critérios niveladores trazidos por Vásquez (1977, p. 246) são:

- a) o grau de consciência revelado pelo sujeito no processo prático;
- b) o grau de criação demonstrado pelo produto de sua atividade.

O grau de consciência revelado pelo sujeito no processo prático se reflete na criatividade do sujeito e vice-versa. Quando explica os níveis de práxis Vásquez apresenta no cap. III os seguintes: Práxis criativa e revolucionária, a criação artística, a práxis reiterativa ou imitativa, a práxis burocratizada, a práxis reiterativa no trabalho humano, grandeza e decadência da mão, a práxis imitativa na arte. No cap. IV Vásquez desenvolve um capítulo sobre Práxis espontânea e práxis reflexiva.

Destacamos apenas algumas dessas categorias de análise de Vasquez em virtude do objetivo de nosso texto.

A práxis reiterativa ou imitativa “estreita-se o campo da imprevisibilidade. O ideal permanece imutável, pois já se sabe por antecipação, antes da própria realização o que se quer fazer e como fazer” (VÁSQUEZ, 1977, p. 258). Explica Vásquez que essa é uma práxis “de segunda mão que não produz nova realidade nem mudança qualitativa na realidade presente”. Mesmo que possa contribuir para ampliar a área do já criado, “não cria; não faz emergir uma nova realidade humana e nisso reside sua limitação e sua inferioridade” (VÁSQUEZ, 1977, p. 258).

Vásquez relaciona a práxis criativa a autocriação humana e a sua historicidade. Explica que ela é determinante porque permite enfrentar novas necessidades e novas situações. “A repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação”. Reconhece que os seres humanos não vivem num constante estado criador. Repete quando não se vê obrigado a criar. Contudo “criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humano, porque só criando, transformando o mundo o homem faz um mundo humano e se faz a si mesmo” (VÁSQUEZ, 1977, p. 248)

A Práxis criadora procura transcender constantemente o projeto original – mas também único e irrepetível. Não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada e culmina num novo e único produto.

Fragmentos da pesquisa anterior nos cursos de graduação

Os alunos têm desejo de mudanças, mas esse desejo de mudança se refere mais a Universidade e as questões do estudo e não sobre a questão social e cultural de uma sociedade que ao reestruturar sua economia comprime o espaço/tempo para o estudo bem como para que esse possa ser conciliado com o trabalho. Ao propor a flexibilização das leis do trabalho esse aparece como um novo tipo de trabalho flexível em seu pensar e fazer e a compressão do tempo é balizada pelo flexitempo²⁴ entendido como movimento (semelhante aos movimentos da natureza como a árvore que verga, mas não quebra) adequado e aceitável na era das comunicações. Parece-nos que todos aprenderam a fabricar tempo, no entanto alguns tempos decrescem como por ex. criar e estudar. Fazer cursos curtos em menos tempo a primeira vista parece ser bom. Aparece em seus dizeres: *“Que as aulas explorassem mais a prática”*. *“É na prática que se aprende”*. (E11).

Dizem também os alunos e alunas da pedagogia *“adorar trabalhar com ‘crianças’* e *“querer seguir a profissão de ensinar e educar crianças”*. Nós pensamos que justamente educar crianças exige conhecimento sobre as necessidades objetivas e subjetivas das crianças e de como se constituirá esse sujeito a partir dos ensinamentos dos adultos que terão a tarefa de educá-los. Essa tarefa tem uma relevância grande para a sociedade devido ao fato de as crianças precisarem, necessariamente dos adultos. Portanto, essa tarefa não pode prescindir da teoria em unidade com a prática e vice-versa. Em psicanálise o ser humano é ser da falta e esta o constitui como sujeito. Aponta Neves (2012, p.69), com base em Deleuze:

Desejar é criar mundos, construir modos de estar, ser, experimentar os verbos da vida (amar, trabalhar, pesquisar, viver, pensar...) em conexão direta com os mais diferenciados elementos de seu encontro e suas infinitas possibilidades de montagem. Desejar só se dá em conjunto, em agenciamento com um coletivo, uma paisagem, desejar é construir. [...] Desejar é agenciamento ao mesmo tempo maquínico e coletivo de enunciação e está, paradoxalmente, na “raiz” de tudo. Desejar é experimentar “em nós” a ativação de forças informes em meio ao acontecimento, pois é ele quem produz desejo.

Desejar está na essência do ser humano. Se ele nada desejar não verá possibilidades de vir-a-ser. Uma morte anunciada. “O acontecimento como tempo de

²⁴ Sobre Flexitempo recomendamos o livro “A corrosão do caráter” de Richard Sennett.

intensidade é um abrir mundos, um devir fazendo verter algum avesso de história assentadas. Desejar começa pelo meio, o desejo está no próprio acontecimento, em seu cerne como conectividade intempestiva. Desejar se produz em ato ‘no’ existente, é “uma atividade de produção”.(NEVES, 2012, p. 69)

Uma vida está em toda parte, em diferentes momentos e o homem em movimento tem o desejo de estudar de estagiar entre outros movimentos de sua vida. Desejar ressalva Neves (2012, p. 70): “é fluir uma força vital que “serpenteia” os mais diferentes processos que constituem o viver e a produção da existência [...]. Seu processo é de ilimitação contínua uma vez que requer mais conexões.” As conexões se fazem com o conhecimento. Salienta Fromm (s/d, p.15) “o conhecimento é, na verdade, o alimento da alma”. Conhecer é construir veredas. Estagiar, ter aula prática reporta ao problema básico da vida que é chegar a unidade, da teoria e a prática entre outras cargas de polos contrários: aprendemos, pensamos, relacionamo-nos, transformamo-nos,... Empenho constante no oceano de preservar o ser humano, única fonte de valor, neste mundo de contradições.

Lembra Reich (1976, p.95) que “todo o acontecimento é contraditório, comporta fatores favoráveis e fatores desfavoráveis à revolução. Não se pode prever a não ser com a condição de: a) prever as contradições, b) formular as várias possibilidades de evolução da situação”.

Diante do conceito de alienação em Marx, momento onde os homens perdem-se a si mesmos e a seu trabalho no capitalismo, corre o risco de o homem não conhecer seus próprios desejos. “O fato é que o homem não se sente a si mesmo como portador ativo de seus poderes e riquezas, mas como uma ‘coisa’ empobrecida que depende de poderes exteriores a ele e nos quais projetou sua substância vital”. (FROMM, 1983, 127). O Comum a todos esses fenômenos é a contaminação deste cipoal de alienação que toma proporções de epidemia na sociedade moderna. Verdadeiramente, esta vida de intensas lutas para viver sob os comandos da tirania capitalista, resulta em “vida de aprisionamento, de vazio interior e de depressão. Todos vão ‘no mesmo barco’, mas [...] *Aonde vai o barco?* Ninguém parece ter a menor a ideia; nem lhes parece, quanto a isso, muito hábil fazer a pergunta”, expõe Fromm (1983, p.162). O que pensar?

O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural. “Pensar se constitui em um ato criativo produzido na perturbação que os arranjos produzidos sofrem quando não mais conseguem sustentar um território existencial.” (LEMOS e

ROCHA, 2012, p.183).Por exemplo, este texto, ou a realização de uma pesquisa são exercícios de pensamento.Pensar é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento”. (Deleuze, 2005, p. 124, apud Lemos e Rocha, 2012, p. 185).

Pensar, estudar, aprender, conhecer, estagiar, saber são capacidades naturais de enfrentar *A função da ignorância* onde “se enunciam as relações contraditórias entre desejo e o saber: saber o que não se sabe, não saber o que se sabe”, declaraPain (1988, p. 7).

Que compreende o “fenômeno da deficiência”, oligotimia, configurada socialmente?

O indivíduo a compartilha com muitos outros; ele não se dá conta dela como deficiência, e sua segurança não é ameaçada pelo sentimento de ser diferente, como se fora um proscrito. [...] Pode-se dizer que a pessoa que se sente subjugada por sua própria incapacidade e desvalia, pela dúvida incessante de saber se está a salvo ou condenada ao castigo eterno, que dificilmente é capaz de qualquer alegria autêntica e que se converteu em um dente de engrenagem de uma máquina a que tem de servir – pode-se dizer, de fato que essa pessoa tem uma deficiência grave. No entanto tal deficiência foi padronizada pela cultura: foi encarada como particularmente valiosa, e o indivíduo ficou assim protegido contra uma neurose que teria adquirido em outra cultura, onde essa deficiência lhe teria dado um sentimento de profunda inadequação e isolamento, escreve Fromm (1966, p. 197).

Enfim, a enfermidade do homem moderno é a enfermidade da alienação, diz Fromm (1983).

Teoria/prática: a escritos mestrando.

Nessa parte do texto apresentamos alguns fragmentos da pesquisa atual, sobre as categorias teoria/práticasem deixar de compreendê-las relacionadas ao tempo disponível para o estudo dos trabalhadores estudantes. As demais categorias contempladas no problema de pesquisa serão analisadas quando a pesquisa for concluída. Sabemos que alguns mestrando já têm, talvez, outro nível de entendimento da relação teoria/ prática. Também temos ciência que alguns mestrando apresentam um grau de sofrimento maior quando iniciam suas escritas do trabalho final. Justamente, por terem dificuldades em usar a teoria para analisar os achados da pesquisa de campo. Compreender em profundidade essa unidade em seus diversos níveis exige estudo e dedicação. Que não é trabalho óbvio e simples, mas sim etapas de desenvolvimento do processo. Concebemos

que as contradições quando se apresentam, passam como se fossem naturais. Há uma urgência de parte dos educandos mais pobres, que se encontram nas universidades, e trabalham para pagar seus estudos, em apressar sua formação para arrumar onde trabalhar. Acontece tanto na graduação quanto no mestrado. As Instituições de fomento a pesquisa, hoje, alimentam esse aligeiramento.

Kuenzer (2016, p. 4, apud Antunes, p. 97) reflete o seguinte:

Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas, e desiguais, de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias de aprendizagem flexível, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação.

Nos questionários abertos os mestrando ao escreverem sobre teoria/prática expressam essa relação da seguinte forma:

“há relação direta teoria e prática”. “tudo o que pude aprofundar teoricamente pode ser tensionado à minha prática”, (EA)²⁵

Esse mestrando reconhece que há relação entre teoria e prática, porém tem dificuldade em explicar de forma mais clara essa relação à teoria. A prática que coloca em sua resposta e que diz ‘tensionado’ refere à prática do trabalho. A palavra ‘tensionar’ não caberia em sua resposta. Isso demonstra que mesmo em um nível de estudo superior há dificuldades em compreender o papel da teoria em unidade dialética com a prática. A dificuldade se expressa na própria linguagem.

Outro mestrando escreve: *“relação indissociável, processo contínuo. Atividades no trabalho, fazer. Relações e análises entre teoria e prática. Fazer e refazer as atividades laborais, repensando exige momentos de reflexão”. (EB)*

Entendemos que ele ao escrever sobre a unidade teoria prática refere-se ao trabalho expressando ideias do trabalho alienado. Ao mesmo tempo em que reconhece que esse tipo de trabalho exige repensar e momentos de reflexão. Porém não há uma elaboração em seu pensar para escrever. Sua escrita sobre a unidade apresenta-se fragmentada e pouco aprofundada.

²⁵ A legenda (EA) se refere a escrita do mestrando “A” e assim sucessivamente com as demais siglas (EB), (EC).

Outro mestrando demonstra mais compreensão teórica do ponto de vista crítico. Contextualiza sua resposta ao sistema real em que vive. Reconhece que esse sistema ao mesmo tempo em que apresenta um discurso emancipatório se contradiz porque verdadeiramente emancipa e aprisiona. Usa o discurso da promessa integradora da educação, as acorrenta nas tramas do capitalismo o que significa que ao mesmo tempo desumaniza. O mestrando demonstra que reconhece essas contradições.

“o trabalho ‘não alienado’ humaniza o ser humano. Considerando que estudo também é trabalho, “ao estudar de maneira errônea um fenômeno, o mesmo ao invés de me emancipar, me deixa mais preso às rédeas do capitalismo, me desumaniza”.(EC)

Compreende que estudo também é um trabalho e que tanto o estudo quanto o trabalho têm um liame teórico e que nesse processo o trabalho refletido ajuda no desenvolvimento humano.

“Ambas são trabalhos não deixam de serem estudos também. Todo trabalho e estudo tem um eixo teórico” (EC).

Trabalho sobrecarregado e alienado implica em diminuir o tempo para o estudo. É tempo relojoeiro. Necessidades outras, humanizadoras, parece não precisar de mais tempo. O lucro é mais importante. As escritas dos mestrandos, mesmo nesse nível de estudo, que estaria preparando-os para serem pesquisadores e autorizando-os a serem professores universitários apresenta essa contradição. Trabalhar 60 hs e fazer mestrado é possível?

“estar trabalhando, no meu caso, 60h e estudar sobrecarrega muito”. (EA).

Essa mesma mestranda dá um tom de elogio ao ambiente de trabalho que lhe permite, de alguma forma, conciliar. Nessa realidade a flexibilização do trabalho dos contratos e horários torna-se bem vinda.

“acolhida pelo meu ambiente de trabalho que oportunizou flexibilidade no horário”.(EA)

O que é necessário para um jovem estudante? Estudar e trabalhar ou qualificar-se para trabalhar? Costumam dizer que aprendem também com o trabalho, porém pensar exige tempo disponível. Reflexão ajuda a elevar-se em patamares de compreensão. Construímos conhecimento por abstração reflexionante. Reflexionamento²⁶ é ser capaz de sair de um patamar inferior para um patamar superior

²⁶Sobre construção de conhecimento e abstração reflexionante ver Fernando Becker estudioso de Piaget e prof. da UFRGS.

“Estudar e trabalhar, muitas vezes, consome o tempo do estudante. Faz-se necessária, pois só podem estudar se estiverem trabalhando”. (EB).

Essa é uma condição presente nas pesquisas sobre educação e trabalho. Dizem os acadêmicos: se não estudar não trabalho. Se não trabalhar não estudo.

Se o estudo está ligado à profissão. Representa estar realizando uma formação mais elevadas que poderá fazê-lo progredir em seu trabalho.

“como uma questão de aproximação da minha profissão. Vivencio diariamente no trabalho, acabo encontrando essa dialética de aproximá-los”. (EC)

O mestrando aponta outra contradição. Entre qualidade e quantidade. Sua escrita aponta a dicotomia existente. Escreve:

“Muitas vezes apresenta a dicotomia da quantidade versus qualidade, ao descrever e discursar que é qualitativo, porém na prática nos exigem de maneira quantitativa e, muitas vezes sobreposta à qualitativa”. (EC).

As categorias de qualidade e quantidade, do ponto do Materialismo Dialético, estão em unidade, logo não estão separadas. Essa dicotomia se apresenta na realidade objetiva. A qualidade de um fenômeno material social apresenta ligações com uma quantidade de elementos que constituam esse fenômeno com suas leis naturais.

Referências

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1981.

EAGLETON, Terry. *Marx e a liberdade*. Tradução de Marcos B. de Oliveira. São Paulo: UNESP, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

BERNARDO, João. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras, 1998. 144 p.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FROMM, Erich. *Psicanálise da sociedade contemporânea*. 10.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1983.

_____. *Análise do homem*. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

_____. *Ética e psicanálise*. Lisboa: Minotauro, s/d.

KOWARZIK, Wolfdietrich Schmied. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo. Brasiliense S. A., 1983.

LEMOS, F. e ROCHA, M. Pensar. In: FONSECA, et all. *Pesquisar na diferença*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.183-185.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983, 351 p.

_____. *O capital*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1988, Livro I, Vol I .

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*, São Paulo; Boitempo, 2001.

NEVES, Claudia. Desejar. In: FONSECA, et all. *Pesquisar na diferença*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.69-72

OSTROVSKI, Crizieli Silveira. *As representações sociais sobre escolha e inserção profissional de estudantes universitários*. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajai- UNIVALI. Itajai, Santa Catarina: Projeto de tese já qualificado. 2015.

PAIN, Sara. *A função da ignorância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. Vol. 2.

POCHMANN, Mario. Disponível em: http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista_0027.asp. Acesso em: 08/07/2006.

REICH, W. *O que é consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Consequências pessoais do trabalho na sociedade capitalista. 15ª ed, Rio de Janeiro: Record, 2010.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3. ed. Campinas: Cortez, 1997. 242 p.

_____. *Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade*. In: DALBOSCO Claudio A; TROMBETTA Gerson L.; LONGHI, Solange M. *Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo, RS: UPF, 2004.

5 TRABALHANDO EM CONJUNTO DESENHO TÉCNICO I E INFORMÁTICA BÁSICA AUXILIADO POR SOFTWARE GRÁFICO.

PACHECO, Luiz Henrique Neves²⁷

OTTE, Janete²⁸

RESUMO: Este trabalho apresenta uma proposta que tem por objetivo analisar a melhoria na aprendizagem do estudante quanto a visão espacial de um sólido desenvolvendo um trabalho em conjunto das disciplinas de Desenho Técnico I e a disciplina de Informática Básica no Curso Técnico de Mecânica do Instituto Federal Sul-rio-grandense, utilizando-se um software de Computer Aided Design (CAD). Apresentamos alguns referenciais teóricos sobre o desenho técnico e o uso de software específico de CAD para auxiliar na sua representação. Atribui-se a retirada do ensino da geometria descritiva do currículo das escolas, a dificuldade que hoje os estudantes têm na visualização espacial. Seguem sugestões de planejamento conjunto das referidas disciplinas para superar tal deficiência, buscando apresentar alguns suportes para auxiliar o aluno no seu aprendizado. Conclui-se que é necessário uma maior integração entre as disciplinas para possibilitar aos alunos uma melhor compreensão da visualização espacial.

Palavras-Chave: Desenho Técnico I; Informática Básica; Software CAD; Trabalho em conjunto.

Introdução

Este artigo apresenta uma proposta sugerida para o desenvolvimento de trabalho em conjunto entre as disciplinas de Desenho Técnico I e Informática Básica do primeiro módulo do curso Técnico em Mecânica, *campus* Pelotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Esta proposta surgiu em função da grande dificuldade dos alunos para representar graficamente os sólidos na forma bidimensional ou tridimensional.

Para superar estas dificuldades tem-se na disciplina de Informática Básica, ministrada no primeiro módulo, uma possibilidade de auxílio no desenvolvimento da visualização espacial, pois se pode através do software de CAD gerar o desenho tridimensional de um sólido, e deste obter-se as vistas ortográficas com os detalhes visíveis e os detalhes ocultos destas peças. Dessa forma, o aluno pode estudar e

²⁷ Mestre em Ciência e Engenharia de Materiais, Prof. do Instituto Federal Sul-rio-grandense. luizpacheco@pelotas.ifsul.edu.br.

²⁸ Doutora em Educação, Profa. do Instituto Federal Sul-rio-grandense, janeteotte@ifsul.edu.br.

compreender como estes detalhes são representados e comparar com o que aprende na disciplina de Desenho Técnico I aprimorando a sua capacidade. Objetiva-se com essa pesquisa buscar dados bibliográficos e documentais sobre o desenho técnico e a computação gráfica além de conhecer a maneira em que está formatada a proposta pedagógica do curso Técnico em Mecânica do *campus* Pelotas do IFSul.

Na busca por conhecer melhor o meio em que ocorre o desenvolvimento das disciplinas de Desenho Técnico I e Informática Básica e de como elas estão interligadas em seus conteúdos fizemos a observação participante, com o propósito de sugerir uma proposta de trabalho em conjunto no planejamento e desenvolvimento das duas disciplinas com o intuito de obter dados empíricos sobre o aprendizado dos alunos.

Apresentam-se após a introdução, informações de como estão estruturadas e são trabalhados os conteúdos das disciplinas de Desenho Técnico I e Informática Básica e seus desdobramentos ao longo das alterações sofridas nos currículos dos cursos que trabalham com saberes necessários ao aprendizado deste conteúdo. Conclui-se com algumas considerações observadas durante a intervenção.

Disciplinas de Desenho Técnico I e Informática Básica

No perfil²⁹ do técnico em Mecânica a construção e interpretação de desenhos técnicos é uma competência importante para sua atuação profissional, bem como estar apto a visualizar os detalhes de uma peça mecânica, ter a capacidade de executar um croqui e posteriormente transmitir estes detalhes para um desenho técnico desta peça, para que outros profissionais da empresa consigam interpretar e utilizar estas informações na execução das suas tarefas.

Para o desenvolvimento destas competências, com relação ao desenho técnico, os alunos do curso Técnico em Mecânica têm desde o primeiro módulo a disciplina de desenho técnico. É no início desta disciplina que percebem-se uma dificuldade: a capacidade do aluno em conseguir ter uma visão espacial de um sólido e representá-lo

²⁹**Perfil:** Habilitar profissionais técnicos de nível médio em Mecânica, tornando-os capazes de desenvolver e executar atividades relacionadas às áreas de projetos, fabricação e manutenção mecânica. O técnico de nível médio em Mecânica é o profissional legalmente habilitado, capaz de inserir-se em uma empresa ou atividade autônoma, elaborando, detalhando ou executando projetos de construção mecânica e de automação. Disponível em:

<<http://pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php/cursostecnicos/mecanica.html>>. Acessado em 15/7/2012.

em diferentes vistas, juntamente com seus detalhes externos visíveis e seus detalhes internos ocultos.

Desenho Técnico I

Para salientarmos a importância do entendimento por parte do aluno da disciplina de Desenho Técnico I salientamos que o Projeto Pedagógico do curso Técnico de Nível Médio em Mecânica indica no item 4.1 as competências gerais dos técnicos:

O Técnico de Mecânica Industrial, Área Indústria, de acordo com a resolução CNE/CEB 04/99, deverá ter desenvolvido as seguintes competências profissionais gerais: projetar produtos, ferramentas, máquinas e equipamentos, utilizando técnicas de desenho e de representação gráfica com seus fundamentos matemáticos e geométricos (IFSUL, 2008, p.26).

Para trabalhar esta capacidade a disciplina de Desenho Técnico I tem a sua ementa especificada da seguinte forma:

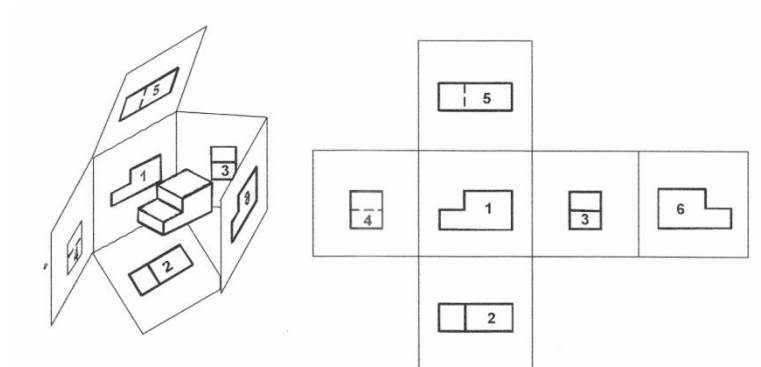
Leitura e interpretação de desenhos técnicos mecânicos, execução de esboços a mão livre, desenho preliminar e desenho definitivo com o auxílio de instrumentos para desenho técnico (desenhos de conjuntos mecânicos e detalhamento) (IFSUL, 2008, p.34).

Nas três primeiras semanas do primeiro semestre temos o desenvolvimento do conteúdo que vai desde a importância do desenho técnico, até chegar à representação gráfica de um sólido no sistema universal de projeções.

No conteúdo sobre o sistema universal de projeções ministrado na terceira semana é apresentado como se geram as vistas de um sólido no primeiro diedro, que é o padrão adotado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Para obtenção das vistas se considera um sólido no centro de uma caixa, onde as faces desta são os planos de projeção para as imagens obtidas por um observador. As vistas são obtidas como resultado da projeção da visão de um observador, depois o objeto e na parte posterior o plano para a projeção da imagem, ver figura 12.

Figura. 1 – Representação dos diedros

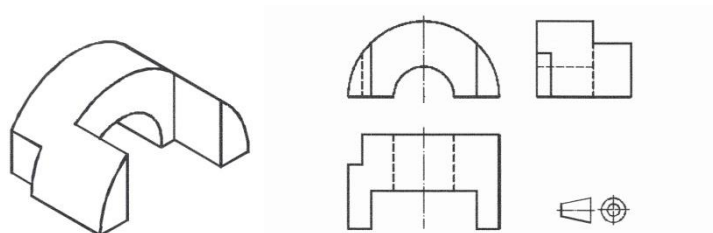


Fonte: Sistemas de projeções ortogonais. (2008)

No primeiro diedro temos os seguintes planos: plano 1 – vista frontal ou elevação – mostra a projeção de frente do sólido; plano 2 – vista superior ou planta – mostra a projeção do sólido visto por cima; plano 3 – vista lateral esquerda ou perfil – mostra o sólido visto pelo lado esquerdo; plano 4 – vista lateral direita - mostra o sólido visto pelo lado direito; plano 5 – vista inferior – mostra o sólido sendo visto pelo lado de baixo; e plano 6 – vista posterior – mostra o sólido sendo visto por trás.

Nesta parte da disciplina os alunos começam a ter necessidade de visualizar os sólidos e representá-los nas vistas ortogonais, ou seja, nos planos de projeção da imagem. Com o andamento da disciplina são apresentadas novas peças com grau de dificuldade maior como temos no exemplo da Figura 2.

Figura. 2 – Representação das vistas ortográficas.



Fonte: Sistemas de projeções ortogonais. (2008)

Percebe-se que para representar os detalhes, os alunos apresentam grandes dificuldades para desenhar as vistas das peças, ao que atribuímos ser devido à deficiência na visualização espacial. Com relação a isto, Campos (2007) nos afirma que:

No contato com os alunos dos referidos cursos, percebemos que a dificuldade da grande maioria destes estudantes em assimilarem a linguagem do Desenho Técnico, reside principalmente na ausência de estudos preliminares, designadamente do Desenho Geométrico, bem como a falta de desenvolvimento da visão espacial, o que repercute na execução de exercícios voltados à leitura, interpretação e representação de figuras tridimensionais, a partir das vistas ortográficas, por exemplo (CAMPOS, 2007, p.6).

Com relação a importância de como ensino do desenho técnico é importante para o aluno, temos com Campos (2007) que:

Um fato que nos chamou atenção durante as aulas de Desenho Técnico, ministradas especialmente nos cursos de Mecânica Industrial, Mecânica Automotiva e Eletromecânica no Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB), foi o interesse e empenho demonstrado nas aulas pelos alunos que trabalhavam ou já tinham trabalhado em indústrias. Além de esforçarem-se para uma efetiva aprendizagem, percebíamos também a preocupação desses alunos em revelarem aos demais colegas a importância do domínio do Desenho Técnico para a formação profissional, respaldada na necessidade deste para a plena atuação no setor industrial, fato que não era verificado em turmas com outras características (CAMPOS, 2007, p.6).

Informática Básica

Na disciplina de Informática Básica, através do uso do *software solidworks*, o qual está instalado nos computadores utilizados pelos alunos, o desenvolvimento do conteúdo da disciplina ocorre de tal forma que o aluno tem condições de gerar um sólido em perspectiva, bem como as suas vistas ortogonais. Também é possível tornar visíveis os detalhes ocultos do sólido.

Desta forma o aluno começa a compreender como estes detalhes são representados e comparar com o que aprende na disciplina de Desenho Técnico I e, com isso, começa a desenvolver a sua visualização espacial.

A visualização espacial segundo Choi (2001) compreende três categorias distintas:

Rotação mental, percepção espacial e visualização espacial. A rotação mental é a habilidade de manipular, rotacionar, torcer ou inverter objetos tridimensionais. O indivíduo deve ser capaz de visualizar e rotacionar mentalmente os objetos em posições diferentes. A percepção espacial refere-se à habilidade de determinar relacionamentos espaciais a partir de informações visuais. A visualização espacial consiste na manipulação de problemas visuais complexos imaginando os movimentos relativos das partes internas de uma imagem (CHOI, 2001 apud SEABRA, 2004, p.2).

Ainda sobre a importância da visão espacial, Velasco (2010) nos afirma que;

A visualização espacial é o fator mais importante da aptidão espacial, sendo definida como a capacidade de gerar uma imagem mental, fazer transformações na mesma, como rotar, torcer, inverter, decompor e manter ativas na mente as mudanças na imagem, ocorridas pelas transformações feitas. (VELASCO, 2010, p.55)

O que se percebe, em geral é que os alunos não têm esta capacidade desenvolvida, pois com o passar das últimas décadas o ensino da geometria descritiva, bem como do desenho tiveram alterações que impactaram de uma forma negativa sobre a aptidão da visualização espacial dos alunos.

Para tal desenvolvimento, Velasco (2010), traz uma referência de como o aluno pode desenvolver a sua capacidade de visualização espacial.

Os resultados obtidos suportam a conclusão de que a Visualização Espacial é uma aptidão que pode ser desenvolvida com treinamento e, mesmo que os professores não explicitem este objetivo, o ensino de Desenho Técnico é um meio eficiente de fazer isto. Sugere-se também que a mudança na Visualização Espacial pode ser considerada como um indicador da eficiência do processo de ensino aprendizagem (PRIETO & VELASCO, 2002, Apud VELASCO, 2010, p.56)

Toti (2008), através do seu trabalho que teve a finalidade de apresentar uma contribuição metodológica ao campo do ensino-aprendizagem do desenho técnico mecânico, a fim de auxiliar no desenvolvimento da percepção, constatou que :

Resultados mostraram que a percepção espacial dos alunos melhorou com a utilização de informações visuais, através do sistema CAD 3D/2D, proporcionando maior entendimento e visualização espacial dos objetos e seus detalhes . (TOTI, F.; MARTINS, I.; SILVA, A. 2008, p.8)

Com relação às alterações sofridas nos currículos escolares referente ao ensino da geometria descritiva e desenho técnico, Kopke (2006), nos diz que:

Entretanto, na segunda metade do século XX, dois momentos históricos da prática pedagógica do ensino do desenho podem ser marcados: um anterior e outro posterior à implantação da Lei Federal 5.692/1971, a 2ª Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que regulamentou a educação nacional a partir de 1971, criando as faixas de 1º e 2º graus e tornando obrigatória, em seus currículos plenos, a inclusão da educação artística, deixando de tratar o desenho como disciplina e passando a entendê-lo como conteúdo relativo às

artes e ao estudo da matemática na 2ª metade do 1º grau, como exposto no parecer nº 853/73. (KOPKE, 2006, p.19)

Campos (2007) também nos indica que o conteúdo do desenho sofreu com as alterações ocorridas no ensino de tal forma que,

A partir da implantação da Lei nº. 5.692 em 1971, o ensino do desenho passou a ser ministrado, através de seus conteúdos, nos programas curriculares de Matemática e Artes no ensino da 5ª a 8ª série do 1º grau. No ensino de 2º grau, na primeira série, prevaleciam as mesmas modalidades do 1º grau, considerada de formação geral e que compunha o núcleo comum dos cursos científico e de formação profissional. Nas séries seguintes, nas grades curriculares dos cursos técnicos profissionalizantes, o Desenho era oferecido através das modalidades: Desenho Técnico, Desenho Arquitetônico, Desenho de Instalações Elétricas, Instalações Hidráulicas, entre outras, atendendo as especificidades de cada curso. Com a promulgação da LDB nº. 9.394/96 e a reestruturação do sistema educacional brasileiro, o Desenho passa, mais uma vez, por um período de desvalorização nos currículos escolares, especialmente nos da Educação Básica, e com as novas exigências impostas pela legislação, os cursos técnicos que eram realizados a partir do segundo ano do 2º grau deixam de existir em muitas escolas (CAMPOS, 2007, p.5)

Como consequência desta série de alterações dos currículos educacionais ocorridos na educação, a disciplina de geometria descritiva, que possibilita o aprendizado da visualização espacial, teve o seu ensino desvalorizado chegando ao ponto em que deixou de ser ministrada em muitas escolas.

Com relação ao ensino da Geometria descritiva Trindade (2002) nos traz que:

Até a aprovação do parecer n.º 179/79, o desenho geométrico era lecionado em conjunto com desenho artístico. A partir deste, ficou definido que as escolas não podem incluir no currículo, como Educação Artística, Desenho (geométrico e técnico), já que o desenho integra a Matemática, quando se concentra na Geometria (desenho geométrico) ou integra por vezes a parte de formação especial do ensino de 1º e 2º graus (desenho técnico). Pela falta de uma melhor definição do CFE, constata-se na maioria das escolas brasileiras, que estes pareceres têm gerado confusões e prejuízos para o ensino fundamental e médio. O parecer 4.833/75 do CFE, que orienta o programa de Matemática, não prevê o ensino de desenho geométrico junto à mesma. Até os dias de hoje, o ensino dessa disciplina não é ministrado na maioria das escolas brasileiras (TRINDADE 2002, p.36).

Percebe-se que as mudanças sofridas nos currículos referentes ao ensino relacionado às percepções de desenho geométrico e visualização espacial retiraram conteúdos importantes para o aprendizado do desenho técnico.

Metodologia

Utilizamos a pesquisa-ação e pesquisa participante para desenvolver este trabalho pelo caráter de envolvimento do pesquisador e dos pesquisados no processo de intervenção e acompanhamento da proposta de trabalho conjunto entre as duas disciplinas: Desenho Técnico I e Informática Básica e assim poder avaliar e analisar as mudanças de aprendizagem que os estudantes viessem a apresentar como resultado deste trabalho.

Buscou-se conhecer o ambiente e a metodologia utilizada para desenvolver o trabalho das duas disciplinas que se relacionam com a visualização de sólidos e sua representação gráfica. A partir dessa observação e análise do cenário em que se desenvolvem as aulas das disciplinas de Desenho Técnico I e Informática Básica e a troca de informações com os professores envolvidos, momento em que constatou-se uma grande dificuldades de aprendizado por parte dos alunos, propõem-se uma intervenção na metodologia utilizada, trabalhando conjuntamente os mesmos sólidos nas duas disciplinas e a partir daí realizar pesquisa de estudo de caso para buscar informações que corroborem ou não com a melhoria dos resultados quanto ao aprendizado dos estudantes nessa área.

Pelas possibilidades que o aluno tem com a utilização de um software gráfico de gerar um sólido em 3D e a partir daí superar as dificuldades com relação a visualização espacial de um sólido, fez-se a proposta do trabalho em conjunto das disciplinas de Desenho Técnico I e de Informática Básica e acompanhamento do aprendizado no primeiro semestre do ano de 2012.

Considerações Finais

Dentro da proposta de trabalho em conjunto das disciplinas incentivou-se os alunos, desde as primeiras aulas, a utilizar os recursos do software de desenho para construir graficamente os sólidos trabalhados também na disciplina de Desenho Técnico I, percebeu-se que os alunos mostraram interesse nesta possibilidade para poder visualizar um sólido e suas vistas obtidas nos planos de projeção. Salientamos de que apesar de utilizar o software de CAD, não foi retirada do aluno a iniciativa de análise e interpretação do desenho.

Percebeu-se que os alunos tiveram uma sensível melhora na apresentação de seus trabalhos corroborando com os estudos de Velasco (2010) e Toti (2008), no entanto esta avaliação se deu de maneira informal e sem coleta sistematizada de dados.

Conclui-se de que é necessário ampliarmos o trabalho conjunto entre as duas disciplinas também para o segundo semestre, oportunizando um maior tempo de estímulo no aprendizado, aprimorando o método a ser utilizado em conjunto entre as disciplinas para que os alunos consigam superar as suas dificuldades em relação à visualização espacial.

Referências

CAMPOS, A. R. S. **O Lugar do Desenho Técnico na Educação Profissional de Nível Médio**. Graphica. Curitiba. 2007.

IFSUL. 2008. **Projeto do Curso Técnico em Mecânica Subsequente**.

KOPKE, R. C. M.. **Geometria, desenho, escola e transdisciplinaridade: abordagens possíveis para a educação**. Tese de Doutorado; UFRJ – Faculdade de Educação Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro; 2006.

ROCHA, M. L., AGUIAR, K. F.. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 23, n. 4, dez. 2003 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 21 out. 2012.

SEABRA, R. D., SANTOS, E. T. **Proposta de desenvolvimento da habilidade de visualização espacial através de sistemas estereoscópicos**. 4º Congresso Nacional y 1ro. Internacional. Rosário. Argentina. 2004

SISTEMAS de Projeções Ortogonais: <http://www.cpdee.ufmg.br/~gbarbosa/Aulas_Autocad/Desenho_T%E9cnico/capitulo3.pdf>2008. Acesso em 29 Maio. 2011.

TOTI, F.; MARTINS, I.; SILVA, A. **A Integração da Computação Gráfica no Ensino-Aprendizagem do Desenho Técnico**. Departamento de Mecânica da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba. Fatec. Sorocaba.

TRINDADE, B. **Ambiente híbrido para a aprendizagem dos fundamentos de desenho técnico para as engenharias**. Tese de Doutorado; UFSC – Engenharia de Produção; Florianópolis; 2002.

VELASCO, A. D.. **Um Ambiente Multimídia na Área de Expressão Gráfica Básica para Engenharia**. Revista de Ensino de Engenharia, v.29, n° 1, p.51-64. 2010

TEMÁTICA 4 - FORMAÇÃO E GESTÃO

1 A CULTURA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

CANABARRO, Isabel Machado¹

REIS, Renata Pletsch²

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre a concepção de cultura no contexto universitário. Para tanto, foi elaborado a partir de pesquisas realizadas por meio do Curso de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (CANABARRO, 2015; REIS, 2016), que possuem uma interlocução com os temas gestão, formação e cultura, consistindo em uma revisão bibliográfica. Os resultados apontam que, a universidade pública necessita repensar a cultura no contexto universitário, buscando desenvolver políticas institucionais que visem dar expressão à uma concepção de cultura compatível com sua prática de instituição social. Faz-se pertinentepotencializar o processo de formação de seus gestores, de modo a refletirem em ações na gestão universitária, que possam identificar a essência das políticas públicas e refletir sobre elas, com vistas a fortalecer o papel de universidade como instituição social.

Palavras Chaves: Cultura; Gestão Universitária; Universidade Pública.

Considerações Iniciais

Este artigo, foi elaborado a partir de pesquisas realizadas por meio do Curso de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (CANABARRO, 2015; REIS, 2016), que possuem uma interlocução com os temas gestão, formação e cultura.

O caminho metodológico percorrido consistiu em uma revisão bibliográfica, partindo-se do que possuíamos de mais concreto dentro de nossa realidade: nossa compreensão sobre a universidade pública enquanto instituição social. Posteriormente, situamos, historicamente, a política pública voltada para o desenvolvimento da cultura na universidade pública e a concepção de cultura no contexto universitário. Por fim, retornamos ao ponto de partida, buscando compreender o que este percurso pôde nos revelar (CANABARRO, 2015; REIS, 2016).

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária/Universidade Federal de Santa Catarina. Servidora Técnico-Administrativa em Educação na UFSC, ocupante do cargo de Farmacêutico. isabel.canabarro@ufsc.br

² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária/Universidade Federal de Santa Catarina. Servidora Técnico-Administrativa em Educação na UFPR, ocupante do cargo de Administradora. repletsch@gmail.com

Para tanto, partimos do pressuposto de que a universidade pública é uma instituição social que busca na sociedade referências normativas e valores a fim de definir uma universalidade que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão social e política vivenciadas pela sociedade (CHAUI, 2003).

Neste contexto, as Políticas Públicas, definidas pelo Estado, acabam por interferir nos processos de gestão das universidades. Do mesmo modo, a concepção de cultura presente nas políticas públicas acaba por refletir na concepção de cultura das políticas institucionais universitárias.

Isto posto, a partir da compreensão do desenvolvimento da Política de Cultura do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná e da Cultura de Segurança do Paciente do Serviço de Farmácia do Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina pretendemos refletir como a cultura, dimensão do processo social que “registra as tendências e conflitos da história contemporânea e suas transformações sociais e políticas” (SANTOS, 2006, p.81), vem sendo concebida no contexto universitário.

O processo de formação da Cultura de Segurança do Paciente do Serviço de Farmácia do Hospital Universitário/UFSC

O Serviço de Farmácia HU/UFSC está inserido no contexto do HU/UFSC, o qual compreende um Hospital Geral que tem por finalidade prestar assistência à saúde da comunidade de forma universalizada e igualitária, de acordo com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) (UFSC, 1992).

Este Serviço representa uma unidade clínico-assistencial, técnica e administrativa, onde são desenvolvidas as atividades relacionadas à assistência farmacêutica, representando também um vasto campo de ensino e de aprendizagem da prática farmacêutica hospitalar, constituindo-se também como um universo formador do farmacêutico. (ROSSIGNOLI; CORRER; FERNÁNDEZ-LLIMÓS, 2003).

De acordo com Lorandi (2006), o processo de formação farmacêutica perpassa pela compreensão de duas concepções essenciais, a assistência farmacêutica que representa as atividades de pesquisa, produção, distribuição, armazenamento e dispensação de medicamentos, entre outras. E, a atenção farmacêutica que consiste na relação pessoal construída entre o farmacêutico e o usuário do medicamento, visando a promoção do seu uso racional. Esta relação caminha por um processo educativo

desenvolvido entre o usuário, o farmacêutico e a equipe multidisciplinar de saúde, a fim de contribuir com a melhoria do nível de segurança dos pacientes.

Neste contexto, a cultura de segurança do paciente passa a ser composta por uma rede de procedimentos e de processos formativos desenvolvidos ao longo da história das instituições de saúde, que evidencia o comprometimento de cada instituição com a segurança dos pacientes por ela assistidos. Assim, esta cultura também compreende, na sua essência, um processo histórico-social que perpassa pelo processo de formação e de gestão dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento desta cultura.

O HU/UFSC, a fim de apoiar o desenvolvimento de ações para a promoção desta cultura, instituiu Comitê de Segurança do Paciente (COSEP), por meio da Portaria nº 140/DG/HU/2010 (UFSC, 2010). E, com a finalidade de estabelecer diretrizes para processo de gestão de riscos no HU, conforme determinações da Resolução nº 36/2013 (BRASIL, 2013a), estabeleceu, em dezembro de 2013, a Política de Gestão de Riscos e Segurança do Paciente do HU.

Isto posto, é inerente ao processo histórico de desenvolvimento da cultura de segurança do paciente no HU/UFSC o envolvimento da farmácia hospitalar e do profissional farmacêutico, bem como das diretrizes das Políticas Públicas de Segurança do Paciente.

A Política Pública de Segurança do Paciente

As políticas públicas que vem sendo desenvolvidas no Brasil para a promoção da segurança do paciente, refletem as ações promovidas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em nível mundial.

Em 2001, a ANVISA criou o Projeto Hospitais Sentinela, visando estabelecer uma rede de referência entre os hospitais brasileiros, capaz de captar e fornecer dados sobre eventos adversos e queixas técnicas de produtos para a saúde. Este Projeto conta com os Serviços de Farmácia Hospitalares e com a atuação do profissional farmacêutico como coordenador dos processos de vigilância sobre o uso de medicamentos (BRASIL, [200-]a).

Outra iniciativa da ANVISA foi a instituição da Comissão de Farmácia e Terapêutica (CFT) e do COSEP nos hospitais desta rede, ambos de caráter permanente e

multidisciplinar, que visa implantar políticas para a seleção e a utilização de tecnologias de saúde e que também contam com o farmacêutico para o desenvolvimento de suas ações (BRASIL, [200-]b).

Com o objetivo de melhorar a segurança do paciente em nível global, a OMS apoiou a criação da *World Alliance for Patient Safety* (Aliança Mundial para a Segurança do Paciente), durante a 57ª Assembleia Mundial da Saúde, em 2004. A Aliança reúne representantes de Ministérios da Saúde (MS) de diversos países, a fim de propor soluções para problemas específicos enfrentados durante a assistência ao paciente (DONALDSON; FLETCHER, 2006).

Neste contexto, o MS publicou a Portaria nº 529/2013 (BRASIL, 2013b), instituindo o Programa Nacional de Segurança do Paciente (PNSP), o qual enfatiza o desenvolvimento de uma cultura de segurança e a execução sistemática dos processos de gerenciamento de risco nos serviços de saúde.

Isto posto, a ANVISA e o MS em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), elaboraram alguns protocolos denominados Protocolos Básicos de Segurança do Paciente, a fim de promover práticas seguras de assistência hospitalar, principalmente nos processos de prescrição, uso e administração de medicamentos (BRASIL, 2013c).

Neste contexto, a ANVISA publicou a Resolução nº 36/2013 (BRASIL, 2013a), instituindo ações com vistas a segurança do paciente em todos os serviços de saúde, visando estabelecer diretrizes para a criação do Núcleo de Segurança do Paciente (NSP) e para a execução de ações do Plano de Segurança do Paciente (PSP), a ser desenvolvido por cada instituição de saúde.

Este Plano (BRASIL, 2013a), deve ser elaborado e executado pelo NSP dos serviços de saúde, bem como as ações para o monitoramento dos incidentes e eventos adversos, visando a melhoria contínua dos processos de cuidado e do uso de tecnologias da saúde; promovendo assim a cultura de segurança do paciente.

Diante do exposto, é possível afirmar que as políticas públicas determinam as políticas institucionais, visto que todo o movimento relacionado à promoção de uma cultura de segurança do paciente implantada no HU encontra ressonância na política pública.

O Processo de Desenvolvimento da Política de Cultura da UFPR Litoral

O Centro Cultural UFPR Litoral (CCULT) é um órgão suplementar do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR Litoral) (UFPR LITORAL, 2014b), criado em setembro de 2010 para ser um “espaço multidisciplinar baseado no eixo ensino – pesquisa – extensão, democrático e de inclusão social através da cultura, além de oferecer para a comunidade uma programação diversificada e gratuita” (UFPR LITORAL, [201-]a, s/p).

A concepção deste espaço foi desenvolvida dentro de uma proposta político pedagógica diferenciada, que deu origem à criação da UFPR Litoral, que tinha por intuito contribuir para o “desenvolvimento sustentável, capaz de propiciar qualidade de vida compatível com a dignidade humana e a justiça social e, com uma moderna concepção de universidade que articula todos os níveis educacionais, da educação infantil à pós graduação [...]” (UFPR LITORAL, 2008, p. 03).

Visando dar expressão a este Projeto Político Pedagógico, as ações desenvolvidas pelo CCULT atendiam majoritariamente a comunidade externa (UFPR LITORAL, 2014a) e compreendiam a oferta de oficinas regulares e a promoção de eventos, ambos gratuitos, tais como: capoeira, danças, canto coral, teatro, música, línguas, exposições de artes visuais, música e teatro (UFPR LITORAL, [201-]b).

Embora a UFPR Litoral apresente singularidades devido à sua peculiar realidade e ao seu Projeto Político Pedagógico (UFPR Litoral, 2008), ela é parte integrante de uma realidade maior, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), que dispõe de órgãos responsáveis por elaborar as diretrizes das Políticas Institucionais, inclusive a de cultura, que reflete nas ações do CCULT.

A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, criada em 1990 (UFPR, 1991) e responsável pela coordenação geral da Política de Extensão e de Cultura da Universidade, conta com uma Coordenadoria de Cultura, que tem por objetivo, entre outros, “propor a política de cultura da Universidade” (UFPR, 1991, Art. 39).

Para isso, a Coordenadoria busca “produzir, promover e difundir a arte e a cultura dentro e fora do ambiente universitário, divulgando a música, as artes visuais, as artes cênicas e a dança” (UFPR, 2015b, s/p).

Embora não haja um Plano de Cultura formalmente instituído na UFPR, pois o mesmo está em discussão (UFPR, 2015a), e, embora o CCULT tenha sido criado pela

UFPR Litoral, sem participação da Coordenadoria de Cultura, cabe observar que as ações desenvolvidas pelo CCULT são semelhantes às ações desenvolvidas pela Coordenadoria de Cultura da UFPR, sendo reflexos da Política Pública de Cultura.

A Política Pública de Cultura

A cultura, como política pública, adveio com o desenvolvimento do capitalismo industrial na Europa, possibilitando o surgimento de um mercado de bens simbólicos, onde atuaram agentes produtores, distribuidores, comercializadores e consumidores da cultura (CASTANHO, 1987).

A partir da década de 1990, com a redemocratização do Brasil e o fortalecimento dos princípios neoliberais, a Política Pública de Cultura passa por redefinições, sendo que a concepção de cultura como produto é potencializada por meio de diversas ações do Estado, como a criação de leis de incentivo fiscal para o financiamento da cultura pelo mercado - Lei nº 7.505/1986 (BRASIL, 1986) e Lei nº 8.313/1991 (BRASIL, 1991) - e o desmonte de diversas instituições culturais, como a FUNARTE, a Fundação Pró-Memória e o fechamento do Ministério da Cultura (RUBIM, 2007).

Todavia, essa renegação da cultura ao mercado, que transferiu à iniciativa privada o poder de decisão sobre os bens culturais que poderiam ser produzidos e consumidos, passou a ser criticada fortemente pela sociedade civil (CASTANHO, 1987) e, na década seguinte, houve a retomada do papel do Estado na formulação de políticas culturais e a cultura passa a ser foco de institucionalização (DUTRA; SILVA, 2012).

Em 2010, foi aprovado o Plano Nacional de Cultura (PNC) (BRASIL, 2010), com duração prevista de 10 (dez) anos, o qual foi construído de forma coletiva com a participação da sociedade civil sob o pretexto de “valorizar a diversidade cultural, étnica e regional brasileira”. Definiu, por objetivos, entre outros, a articulação entre arte, cultura e educação, o desenvolvimento da economia da cultura, do mercado interno e do consumo cultural, além da necessidade de qualificação, profissionalização, democratização e descentralização da gestão na área cultural.

Embora tenha havido todo um movimento democrático para o estabelecimento de uma política cultural, conforme observado no processo de criação do PNC (BRASIL, 2010), não houve mudanças substanciais nas leis de incentivo à cultura e acabou por se instituir uma política de editais, onde “o papel do Estado foi praticamente confinado à

seleção cartorial de projetos segundo critérios formais de proposição e à fiscalização frágil da execução dos planos de trabalho” (DUTRA; SILVA, 2012, p. 12).

Ainda com ênfase à política de editais, foram instituídos alguns programas, como o Programa de Cultura do Trabalhador (BRASIL, 2012), o Programa Mais Cultura nas Universidades (BRASIL, 2013d) e a Política Nacional de Cultura Viva (BRASIL, 2014a).

O Programa Mais Cultura nas Universidades (BRASIL, 2013d) tem por objetivo criar Planos de Cultura nas instituições públicas de ensino superior e de educação profissional, científica e tecnológica que busquem valorizar, reconhecer, promover e preservar a diversidade cultural nas instituições por um período máximo de dois anos (BRASIL, 2014b). É o principal responsável por fomentar a discussão na UFPR para a criação do Plano Institucional de Cultura.

Neste contexto, as diretrizes da Política Pública de Cultura acabam por refletir nas diretrizes das políticas institucionais das universidades, inclusive por meio da concepção de cultura presente na Política Pública de Cultura, que encontra ressonância nas Políticas de Cultura das Instituições.

Um Olhar sobre a Concepção de Cultura no Contexto Universitário

A concepção de cultura foi se desenvolvendo com a história da humanidade, apresentando diversos significados de acordo com o contexto histórico a que pertencia. Conforme observa Santos (2006, p.81), por ser a cultura uma dimensão do processo social, ela “registra as tendências e conflitos da história contemporânea e suas transformações sociais e políticas”.

O significado original da palavra cultura tem sua origem no latim, do verbo *colere* que significa cultivar. De acordo com Bauman (2012) e Santos (2006), os gregos já utilizavam a palavra cultura no sentido de cultivar a alma, de uma busca contínua pelo desenvolvimento humano, como se houvesse um hiato entre o potencial que o ser humano pode chegar a ser e o que ele realmente é.

Porém, o interesse pelos estudos referentes à cultura como área de conhecimento científico surgiu a partir da expansão das nações europeias industrializadas (SILVA; ZANELLI, 2004). Ao incorporar regiões de diversos continentes aos seus territórios e submeter diferentes populações ao seu controle político e militar, as potências europeias

passaram a perceber a necessidade de compreender o comportamento humano, ou seja, a cultura dos povos resistentes ou subjugados aos seus domínios (SANTOS, 2006).

A partir de então, surgiram diferentes concepções acerca do tema cultura. Segundo a perspectiva etnográfica de Laraia (2009), os hábitos e os costumes característicos de um agrupamento social não são práticas inatas, mas sim aprendidas ao longo do tempo, representando construções de um processo sócio histórico.

Neste contexto, o termo cultura, assim como o termo civilização, passam a remeter à ideia de progresso infinito, de desenvolvimento, de uma passagem de um status inferior para um status superior de forma contínua e incessante (EAGLETON, 2011). Contudo, ao passo que a cultura passou a se referir às realizações intelectuais, científicas ou artísticas do indivíduo, civilização tomou a dimensão do progresso coletivo de uma nação (ELIAS, 1994).

Para Bauman (2012), a cultura é um aspecto da realidade social que exprime um conjunto de regras generativas (uma ordem) que rege a atividade mental e a prática dos indivíduos ao mesmo tempo em que estes indivíduos, por meio de suas ações no mundo, o cria (o conjunto de regras). Ainda, a cultura consiste em uma identidade social permeada por inúmeros fatores, capaz de expressar como as ações individuais podem ter validade coletiva e como as múltiplas interações entre os sujeitos, ao longo da história, podem construir uma dada realidade, ou seja, uma dimensão do processo social, uma realidade onde a mudança consiste em um aspecto essencial (SANTOS, 2006).

Entretanto, há de se considerar que as preocupações atuais sobre cultura nasceram atreladas tanto às necessidades de conhecimento quanto às relações de domínio político, ou seja, a cultura faz parte tanto da história do desenvolvimento científico quanto da história das relações de poder.

Diante deste processo histórico e social, a cultura passou a ser institucionalizada nas sociedades modernas. Tratada como política, foi dada a ela uma funcionalidade, definida suas unidades mínimas de prestação, suas agências de intermediação e seus beneficiários (CASTANHO, 1987). O Programa Mais Cultura nas Universidades (BRASIL, 2013d) e o Programa Nacional de Segurança do Paciente (BRASIL, 2013b) são expressões desta prática na sociedade contemporânea.

Logo, a cultura passa a ser vista como um objeto, um produto a ser desenvolvido pela Política Pública Nacional de formas diversas: serve tanto para incentivar a

produção e o consumo de produtos culturais na sociedade, quanto para estimular uma prática social visando à segurança do paciente nas instituições hospitalares.

Esta desconstrução da ideia de cultura como um processo social não é somente observada na Política Pública Nacional, mas também na Política Institucional Universitária.

Tanto o processo de formação da Cultura de Segurança do Paciente do Serviço de Farmácia do HU/UFSC, quanto o processo de desenvolvimento da Política de Cultura da UFPR Litoral, são ações delineadas pelas diretrizes da Política Pública Nacional. Ou seja, se a Política Pública Nacional trata a cultura como um objeto, as universidades igualmente o fazem.

Contudo, por serem instituições sociais, caracterizadas por sua autonomia intelectual, as universidades podem se relacionar com o Estado e com a sociedade de maneira indagadora (CHAUÍ, 2003), ou seja, podem legitimar ou questionar as diretrizes constituídas pelas políticas públicas.

Porém, o ato de legitimar ou questionar as diretrizes constituídas pelas políticas públicas se materializa por meio do processo da gestão universitária, cujas ações são expressões dos quadros referenciais teóricos (conhecimentos e teorias acumulados durante a vida) dos gestores que as coordenam (DENHARDT, 2012, p. 03). Dessa forma, romper com os paradigmas existentes na sociedade perpassa pelo processo de formação dos gestores das instituições universitárias.

Neste contexto, concebemos a formação como um processo contínuo de pensar conscientemente sobre uma realidade concreta, ou seja, um processo de construção e de revisão de valores que nega a formação essencialmente instrumental para se constituir em uma prática social mediada por relações sociais historicamente construídas (BÚRIGO, 2013).

Diante do exposto, os processos de gestão da universidade pública são guiados pelos processos de formação de seus gestores e definidos por sua política institucional, cujas mudanças podem ou não acompanhar as determinações das políticas públicas. Cabe as universidades públicas refletir sobre estas políticas, compreender suas concepções e, por meio de seus processos de gestão e de formação de seus gestores, construir de forma coletiva instrumentos legais ou normativos a partir de sua realidade concreta.

Considerações Finais

Por tratar-se de uma instituição social, a gestão de uma universidade pública difere da gestão de uma organização qualquer. Como instituição social, a universidade pública busca na sociedade referências normativas e valores a fim de definir uma universalidade que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão social e política vivenciadas pela sociedade. Dessa forma, a universidade questiona a sua existência, a sua função e a sua posição no interior da luta de classes. Enquanto que uma organização social, conduzida por ideias de controle, de planejamento e de eficácia, busca gerir o seu espaço na sociedade, inserindo-se em um dos pólos da divisão social, a fim de vencer a competição existente entre organizações semelhantes (CHAUI, 2003).

E, por ser uma instituição social, deve conceber a cultura sob a perspectiva da totalidade dos processos sociais, considerando o homem como um ser capaz de produzir a própria cultura que determina seu modo humano de agir no mundo.

No entanto, de acordo com a revisão bibliográfica efetuada a partir das pesquisas realizadas por Canabarro (2015) e Reis (2016), e resgatando o objetivo inicialmente proposto, de refletir sobre a concepção de cultura no contexto universitário, ficou evidenciado que a cultura vem se constituindo historicamente, como um produto, com o intuito de se atingir fins diversos, seja para estimular a produção e o consumo de bens culturais na sociedade ou instituir práticas sociais visando à segurança do paciente nas instituições hospitalares, corroborando com as diretrizes das políticas públicas.

A gestão universitária é definida por sua política institucional, a qual permeia a formação de seus gestores e cujas mudanças acompanham as determinações das políticas públicas.

Neste contexto, uma contradição se revela, ao mesmo tempo em que a universidade, como instituição social, concebe a cultura como processo, ela nega esta concepção, ao materializá-la como produto, fruto das diretrizes da política pública.

Isto posto, a universidade pública necessita repensar a cultura no contexto universitário, buscando desenvolver políticas institucionais que visem dar expressão à uma concepção de cultura compatível com sua prática de instituição social. Faz-se pertinente potencializar o processo de formação de seus gestores, de modo a refletirem em ações na gestão universitária, que possam identificar a essência das políticas

públicas e refletir sobre elas, com vistas a fortalecer o papel de universidade como instituição social.

Referências

BAUMAN, Zigmund. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. **Lei nº 7.505, de 02 de julho de 1986**. Dispõe sobre benefícios fiscais na área do imposto de renda concedidos a operações de caráter cultural ou artístico. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7505.htm>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. **Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991**. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 02 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm>. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Rede Sentinela: Áreas de Interface nos Hospitais**. [200-]a. Disponível em: <<http://www.anvisa.gov.br/servicosade/hsentinela/index.htm>>. Acesso em: 03 set. 2013.

_____. Ministério da Saúde. **Avaliação de Tecnologias em Saúde no Brasil**. [200-]b. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/area.cfm?id_area=1026>. Acesso em: 02 set. 2013.

_____. **Projeto de Lei nº 6.835, de 29 de março de 2006**. Aprova o Plano Nacional de Cultura. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=384450&filenome=PL+6835/2006>. Acesso em: 13 jun. 2015

_____. **Lei nº 12.343, de 02 de dezembro de 2010**. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112343.htm> Acesso em: 13 jun. 2015.

_____. **Lei nº 12.761, de 27 de dezembro de 2012**. Institui o Programa de Cultura do Trabalhador. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12761.htm>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução nº 36, de 25 de julho de 2013a**. Institui ações para a segurança do paciente em serviços de saúde e dá outras providências. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2013/rdc0036_25_07_2013.html>. Acesso em: 19 set. 2013.

_____. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Portaria nº 529, de 1º de abril de 2013b**. Institui o Programa Nacional de Segurança do Paciente (PNSP). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt0529_01_04_2013.html>. Acesso em: 19 set. 2013.

_____. Segurança do Paciente e Qualidade em Serviços de Saúde. **Assistência Segura: uma reflexão teórica aplicada à prática**. 2013c. Disponível em: <<http://www.anvisa.gov.br/hotsite/segurancadopaciente/publicacoes.html>>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. **Portaria interministerial nº 18, de 18 de dezembro de 2013d**. Institui o Programa Mais Cultura nas Universidades e o Fórum Nacional de Formação e Inovação em Arte e Cultura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2013. Seção 01, p. 102-103. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/12/2013&jornal=1&pagina=102&totalArquivos=384>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.018, de 22 de julho de 2014a**. Institui a Política Nacional de Cultura Viva e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13018.htm>. Acesso em: 14 jun. 2015

_____. **Edital nº 30, de 07 de outubro de 2014b**. Mais Cultura nas Universidades. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 out. 2014. Seção 03, p. 57-62. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=08/10/2014&jornal=3&pagina=56&totalArquivos=236>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. **O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal**: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2003

CANABARRO, Isabel Machado. **A Cultura de Segurança do Paciente do Serviço de Farmácia do Hospital Universitário/UFSC**: um processo em formação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Administração Universitária. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina: 2015.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. **Política Cultural**: reflexão sobre a separação entre a educação e a cultura no Brasil. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) - Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000017822>>. Acesso em: 29 mai. 2015.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./out., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2013.

DENHARDT, Robert B. **Teorias da Administração Pública**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DONALDSON, Sir Liam J.; FLETCHER, Martin G. **The WHO World Alliance for Patient Safety: Towards the years of living less dangerously**. Medical Journal of Australia, v. 184, n. 10, 2006. Disponível em: <<https://www.mja.com.au/journal/2006/184/10/who-world-alliance-patient-safety-towards-years-living-less-dangerously>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

DUTRA, Roger Andrade; SILVA, Regina Helena Alves. **A agenda transnacional da UNESCO e as políticas públicas de cultura do MINC (2003-2010)**. In: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS CULTURAIS, n. 03, Rio de Janeiro, 2012. Anais... Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 2012, p. 01-17 – Disponível em: <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2012/09/R>.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Vol. 01. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. 02v.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 120 p.

LORANDI, Paulo Angelo. **Análise histórica da formação acadêmica do farmacêutico – quatro décadas**. 2006. Disponível em: <<http://www.cff.org.br/sistemas/geral/revista/pdf/13/inf07a12.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

REIS, Renata Pletsch. **Um olhar sobre o processo de desenvolvimento da Política de Cultura da UFPR Litoral**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Administração Universitária. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina: 2016.

ROSSIGNOLI, Paula; CORRER, Cassyano J.; FERNÁNDEZ-LLIMÓS, Fernando. **Interesse dos acadêmicos nas atividades de estágio em farmácia escola em Curitiba-Brasil**. Revista Seguimento Farmacoterapêutico. Espanha, p. 62-68, 2003.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. **Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios**. In: RUBIM, A. A. C.; BARBALHO, A. (Org.). Políticas culturais no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 11-36. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/138/1/Políticas%20culturais.pdf>>. Acesso em: 26 mar.2015.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 91 p.

SILVA, Narbal; ZANELLI, José Carlos. **Cultura Organizacional**. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. **Psicologia, organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 520 p.

UFSC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Hospital Universitário Professor Polydoro Ernani de São Thiago. **Regimento Interno do HU**. 1992. Disponível em: <http://www.hu.ufsc.br/documentos/regimento_interno_hu.pdf>. Acesso em: 16 out.2013.

UFSC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Portaria nº 140/DG/HU, de 09 de outubro de 2010**. O Diretor Geral do Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina no uso de suas atribuições e, em conformidade com o programa de Gestão de Assistência, resolve designar os membros relacionados para compor o Comitê de Segurança do Paciente do Hospital Universitário/UFSC. Florianópolis: UFSC, 2010.

UFPR. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 15/CA, de 30 de janeiro de 1991**. Estabelece o Regimento da Reitoria da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/soc/>>. Acesso em: 28 de fev. 2015.

____. **Mais Cultura nas Universidades**: UFPR seleciona projetos e ações na região do Litoral do Paraná. Publicado em 07 de janeiro de 2015a. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/blog/noticias/mais-cultura-nas-universidades-ufpr-seleciona-projetos-e-acoes-na-regiao-do-litoral-do-parana/>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

____. **Corredor Cultural idealizado pela UFPR ganha reforço de outras sete instituições**. Publicado em 31 de março de 2015b. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/blog/noticias/corredor-cultural-idealizado-pela-ufpr-ganha-reforco-de-outras-sete-instituicoes/>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

____. **Projeto Político Pedagógico**. Matinhos: UFPR, 2008. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf>. Acesso em: 25 fev.2015.

____. **Auxílio**: abaixo assinado centro cultural. CCULT. Publicado em 10 de julho de 2014a. Disponível em: <<http://www.centroculturalufprlitoral.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 19 fev. 2015

____. **Relatório da Comissão de Análise do Novo Organograma do Setor Litoral**. Publicado em 25 de agosto de 2014b. Matinhos: UFPR, 2014. Documento Impresso.

____. **Centro Cultural**. [201-]a. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/centrocultural>>. Acesso em: 18 fev.2015.

____. **Atividades 2014**. CCULT. [201-]b. Disponível em: <<http://centroculturalufprlitoral.blogspot.com/>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

2 A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FISCALIZAÇÃO DOS CONTRATOS DE SERVIÇOS DE MÃO DE OBRA TERCEIRIZADA: UM OLHAR DOS FISCAIS DE CONTRATOS

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra³.

ROSA, Ádila Márcia Antunes da Silva da⁴.

RESUMO: O presente artigo é um recorte de uma pesquisa maior (ROSA, 2017) que tem por objetivo compreender, na visão dos fiscais de contratos do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), como concebem o desenvolvimento da Política Institucional de Fiscalização de Contratos de serviços de mão de obra terceirizada. A pesquisa classifica-se como pesquisa de campo, bibliográfica e documental, que foi elaborada com base em um estudo de caso, de natureza qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas, com 09 (nove) fiscais de contratos. Os resultados do estudo apontam que os fiscais de contratos concebem a Política Institucional de Fiscalização de Contratos como uma ferramenta necessária para o aprimoramento da gestão e fiscalização de contratos na Rede do IFSC. Neste contexto uma contradição se revelou neste Estudo, ao mesmo tempo em que se concebe uma prática de gestão voltada para o desenvolvimento de uma Política Institucional de Fiscalização de Contratos do IFSC, esta é negada por uma prática de gestão fragmentada.

Palavras-chave: Gestão Universitária, Fiscalização de Contratos, Política Institucional.

Considerações Iniciais

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), constitui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008a). Todavia, o IFSC possui uma bagagem histórica de mais de um século, iniciando seu legado como Escola de Aprendizes Artífices criada no ano de 1909, por meio do Decreto nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909).

No decorrer desses anos, a Instituição sofreu diversas mudanças, desde alteração de nomenclatura, até a sua reorganização administrativa e pedagógica, que possibilitou sua atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino e de gestão (ALMEIDA, 2010). Neste contexto, houve a necessidade de se repensar a gestão administrativa da

³Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, carla.burigo@ufsc.br.

⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, adila@ifsc.edu.br.

Instituição, sendo criado, nessa ocasião, novos departamentos, dentre eles, o Departamento de Contratos, por meio da Resolução nº 54/2010/CS (IFSC, 2010).

Cabe ao Departamento de Contratos, entre outras atribuições, o gerenciamento da fase pós-licitação, que consiste na elaboração, fiscalização, supervisão e acompanhamento da execução dos contratos e seus termos aditivos. É responsável pelo gerenciamento dos contratos e pela capacitação de seus fiscais (IFSC, 2010).

A fiscalização dos contratos de serviços de mão de obra terceirizada é uma ação complexa que envolve direitos e deveres firmados entre a iniciativa pública e privada, e a terceirização de serviços na Administração Pública (BRASIL, 2011a).

O processo de acompanhamento e de fiscalização contratual no âmbito da Administração Pública reveste-se de caráter fundamental para o cumprimento satisfatório das cláusulas contratuais, desempenhando o papel de mecanismo eficaz de gestão e de racionalização das ações de controle sobre a execução dos gastos públicos. Em vista disso, deve ser dado especial atenção e destaque ao papel do Fiscal de contratos tomando por base o alto grau de responsabilidade que envolve suas atribuições, uma vez que a gestão administrativa possui responsabilidade direta e solidária na terceirização de serviços atinentes às obrigações fiscais, trabalhistas e previdenciárias da contratada (BRASIL, 2011b).

Isto posto, o presente artigo é um recorte de uma pesquisa maior (ROSA, 2017) que tem por objetivo compreender, na visão dos fiscais de contratos do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), como concebem o desenvolvimento da Política Institucional de Fiscalização de Contratos de serviços de mão de obra terceirizada.

Para o desenvolvimento, do presente artigo, partimos do que dispomos de mais concreto, ou seja, dos eixos reflexivos que embasam a nossa investigação: o Departamento de Contratos; A Gestão de Fiscalização de Contratos; e, A Política Pública de Fiscalização de Contratos. Após, apresentamos o caminho metodológico percorrido; o olhar dos fiscais como sujeitos da pesquisa, e ao final, realizamos o caminho inverso, voltamos ao ponto de partida nas considerações finais, buscando desvelar novas possibilidades que esta caminhada possa nos propiciar.

O Departamento de Contratos

O Departamento de Contratos foi instituído no IFSC em 2010 com a missão de intensificar a fiscalização de contratos, visando a elevação do nível de qualidade do investimento dos recursos públicos, a padronização dos fluxos da fase pós-licitação e a prestação de suporte e orientação aos fiscais de contratos, por meio de capacitações (IFSC, 2010).

São competências do Departamento de Contratos do IFSC: elaborar, fiscalizar, supervisionar e registrar a execução dos processos de contratos e seus termos aditivos (IFSC, 2015a).

De acordo com informações obtidas junto ao Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC) do IFSC o Departamento de Contratos do IFSC, entre 2012 e 2016 gerenciou mais de 750 contratos com o auxílio de 184 Fiscais de Contratos aproximadamente (IFSC, 2016). Para tanto, houve a necessidade da intensificação dos trabalhos de capacitação e padronização de práticas e fluxos, o que ensejou a criação de modelos de documentos para acompanhamento da Fiscalização e orientação aos Fiscais, tais como: manuais, boletins informativos, check list, projeto acolhimento do Fiscal, capacitações regionais periódicas e o Encontro de Fiscais de Contratos (IFSC, 2010, 2015b).

A contratação de serviços de mão de obra terceirizada no IFSC ocorre à medida que há uma necessidade de contratação para execução de tarefas que eram exercidas por cargos que não constam mais no quadro do Plano de Cargos e Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), em função de sua extinção ou cargo não previsto no referido Plano (BRASIL, 2005).

Segundo Quintino (2015), a terceirização da mão de obra, foi adotada na Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) para fins de execução de serviços especializados ligados à atividade meio, já que, perante as diretrizes das Políticas Públicas, é o único meio de se obter determinados serviços.

O ato de fiscalizar um contrato de serviço de mão de obra terceirizada na Administração Pública, é uma tarefa complexa e que envolve uma diversidade de competências e conhecimentos que transitam da legislação e dos cálculos trabalhistas, passam pelas planilhas de custos do contrato, normas de segurança do trabalho, normas pertinentes a uma categoria profissional específica, como é o caso dos vigilantes por

exemplo, até a habilidade em gerenciar com as pessoas, não deixando de observar o Princípio Administrativo da impessoalidade/imparcialidade (ROSA, 2017).

O IFSC está presente em 20 Municípios do Estado de Santa Catarina, a partir de 2008 os Campi desenvolvem um modelo de gestão em Rede que atua de forma colaborativa, solidária e sustentável entre os Campi e Reitoria do IFSC, para fins de otimização dos processos, respeitando a autonomia administrativa de cada Campus (IFSC, 2015a).

A organização administrativa para o funcionamento do IFSC leva em consideração diretrizes que visam inicialmente institucionalizar o modelo de gestão em rede a partir das concepções de interdependência, auto-organização, igualdade e solidariedade e criar e aprimorar, permanentemente, práticas que fortaleçam a gestão em rede do Instituto, sempre respeitando a autonomia e identidade dos Campi (IFSC, 2015a).

Para a institucionalização deste modelo de gestão em Rede coube ao Departamento de Contratos do IFSC desenvolver técnicas de padronização de fluxos e praxis relacionadas à Gestão da Fiscalização de seus Contratos.

A Gestão da Fiscalização de Contratos

O IFSC apresenta como um de seus objetivos estratégicos de gestão previstos no PDI (IFSC, 2015a), a promoção e o desenvolvimento da cultura institucional orientada à estratégia, reforçando a importância dos temas estratégicos para o crescimento da instituição, e o desenvolvimento da gestão em rede.

Ao buscar consolidar a governança institucional e a gestão em rede, o IFSC trabalha no sentido de criar e aprimorar práticas que fortaleçam esse modelo de gestão, estabelecendo mecanismos de gestão que garantam a autonomia dos Campi e ao mesmo tempo fortalecendo o caráter sistêmico do Instituto. Nesse cenário o Departamento de Contratos busca formalizar metodologicamente a gestão da fiscalização de contratos no IFSC, considerando a gestão em rede e a perspectiva do usuário (IFSC, 2015a).

Os direitos e obrigações estabelecidos nos contratos poderão diferenciar a cada contratação, conforme a especificidade da demanda, sendo assim, é imprescindível conhecer os fundamentos da gestão/fiscalização de contratos administrativos e aplicá-los corretamente com unanimidade de entendimento. É de fundamental importância

para a gestão pública, para fins de garantir a eficiência nas contratações públicas a edição de uma política institucional de contratações e fiscalização (LEIRIA, 2006).

No período de 2012 a 2017 ocorreram mudanças significativas na gestão e fiscalização de contratos no IFSC, principalmente com o investimento na gestão da informação, que gerou o delineamento e desenvolvimento de uma gestão em rede participativa (MADRUGA, 2014). As capacitações periódicas e regionalizadas dos servidores, aproximou o Departamento de Contratos aos Fiscais de Contratos da Rede do IFSC; nesse sentido; também foram publicados os Boletins Informativos de Contratos que visam informar os Fiscais de contratos sobre temas relacionados à natureza dos contratos por eles fiscalizados, e por fim, a implantação do Sistema SIG – Módulo Contratos que permite o compartilhamento de informações e documentos dos contratos fiscalizados online.

A gestão e fiscalização dos Contratos no IFSC torna-se participativa a partir do momento que duas ou mais áreas são responsáveis pela análise e acompanhamento dos contratos, e as decisões são compartilhadas, valorizando a sinergia dos Departamentos da Instituição, estimulando ao know-how de negociação interna, o conhecimento específico das demandas do contrato, o conhecimento de mercado, a visão de preço/custo, o comprometimento, a racionalização e a troca de conhecimentos (IFSC, 2015a).

A unidade gestora do contrato é o Departamento de Contratos. Antes da execução do contrato, há uma série de fases e requisitos a serem atendidos. Na prática, o que se vê são duas figuras típicas com tarefas diferentes. O fiscal, com sua obrigação de acompanhar diariamente a regularidade da prestação contratada, atestar notas a serem pagas como contraprestação, relatar faltas, solicitar diligências diretamente ao representante da empresa, ou mesmo notifica-la, e do outro lado o gestor, que não se atém ao acompanhamento cotidiano, é a autoridade responsável pelo recebimento do contrato pronto e assinado, pela eventual assinatura de aditivo necessário ao contrato, ou pela sua prorrogação, rescisão do contrato (FERNANDES, 2014).

O fiscal de contrato auxilia diretamente a gestão contratual, sendo imprescindível seu papel de acompanhamento, que servirá de lastro às decisões do gestor do contrato e consequentemente da Administração. Isso porque, qualquer falta na prestação deve ser relatada antes da determinação do pagamento da fatura periódica (FERNANDES, 2014).

No que diz respeito a função de fiscal, esta deve recair sobre servidores que tenham conhecimento técnico ou prático a respeito dos serviços que estão sendo prestados. A gestão deve selecionar o servidor que possui maior familiaridade com o objeto a ser fiscalizado. Após o servidor deverá ser previamente comunicado pela chefia imediata da indicação para exercer o encargo de fiscal de contrato (BRASIL, 2013a).

O Fiscal é designado para acompanhar *in loco* a execução do objeto do contrato, apontando as faltas cometidas pelo contratado e elaborar registro próprio e individualizado para cada contrato, em que conste o controle do saldo residual e as informações das determinações necessárias à regularização das faltas, falhas ou defeitos observados (BRASIL, 2013a). No caso de falhas o Fiscal deve determinar a correção e readequação das faltas cometidas pelo contratado e informar ao Departamento de Contratos quando as medidas corretivas ultrapassarem sua competência (BRASIL, 2013a).

A falha na fiscalização do contrato, porém, pode ser imputada ao fiscal do contrato, ao gestor do contrato ou ao ordenador de despesa, ou a todos conjuntamente, se for comprovado que agiram mediante dolo ou culpa (BRASIL, 2008b).

O fiscal do contrato, por sua vez, responsabiliza-se quando atua de forma desidiosa, negligente. Atua assim, por exemplo, quando atesta uma nota (ato de verificar que deve ser pago em razão de os serviços contratados terem sido feitos) sem cuidar de verificar o cumprimento do contratado tal qual estipulado em edital. A responsabilidade, nesse caso, deverá ser pessoal do fiscal, porque agiu com dolo e culpa (BRASIL, 2007).

Todavia, o processo da gestão de fiscalização de contratos, deve se sustentar em diretrizes de uma Política Institucional que é fundamentada nos princípios da Política Pública de Fiscalização de Contratos. A Política Institucional se manifesta nas ações de gestão do Departamento de Contratos que, entre outras atribuições, acompanha e orienta o fiscal no processo de desenvolvimento de suas ações.

Política pública de fiscalização de contratos

A Administração Pública, por meio da Política Pública, é regida pelos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, economia, dentre outros (BRASIL, 1988). Com base nestes princípios, a Administração Pública direta e indireta deve fundamentar suas ações.

A Lei nº 9.784/99 (BRASIL, 1999) que regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal, elenca outros princípios que também são o cerne da atuação estatal em todas as suas nuances: legalidade, finalidade, motivação, razoabilidade, proporcionalidade, moralidade, ampla defesa, contraditório, segurança jurídica, interesse público e eficiência.

Por sua vez, a licitação, regida pela Lei nº 8.666/93 (BRASIL, 1993). A licitação destina-se a garantir a observância do princípio constitucional da isonomia e a selecionar a proposta mais vantajosa para a Administração e será processada e julgada em estrita conformidade com os princípios básicos da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos.

A Instrução Normativa nº 03/2009 (BRASIL, 2009), dispõem sobre medidas que a Administração deve adotar para resguardar os direitos trabalhistas da mão de obra contratada as quais permitem que se retenha na fatura e realize o depósito direto da parcela do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, da mesma forma prevê, também, que o pagamento dos salários dos empregados seja feito por meio de depósito bancário na conta do trabalhador (LOBATO, 2010).

A Instrução Normativa nº 05/2017 (BRASIL, 2017a), dispõe sobre as regras e diretrizes do procedimento de contratação de serviços sob o regime de execução indireta no âmbito da Administração Pública federal direta, autárquica e fundacional e revoga a Instrução Normativa nº 02/ 2008 (BRASIL, 2008c) que tratava anteriormente sobre o tema. Ela esclarece que as atividades de gestão e fiscalização da execução contratual devem ser realizadas de forma preventiva, rotineira e sistemática, podendo ser exercidas por servidores, equipe de fiscalização ou único servidor, desde que, no exercício dessas atribuições, fique assegurada a distinção dessas atividades e, em razão do volume de trabalho, não comprometa o desempenho de todas as ações relacionadas à Gestão do Contrato.

No contexto da Política Pública de Fiscalização de Contratos, o Decreto Presidencial nº 8.540/2015 (BRASIL, 2015), estabelece medidas de racionalização do gasto público nas contratações para aquisição de bens e prestação de serviços no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, prevalecendo os princípios da eficiência, eficácia e economicidade. Segundo Torres (1995), a concepção de economicidade é originária da linguagem dos economistas e inspira-se no princípio

do custo/benefício, subordinado à ideia de justiça, que deve prevalecer no fornecimento de bens e serviços públicos.

Com relação à terceirização nas Instituições Públicas, cabe destacar que o Decreto-Lei nº 200/1967 (BRASIL, 1967) já estimulava a descentralização da atividade pública e a execução indireta das obras e serviços, permitindo que a Administração Pública direta e indireta contratasse empresas para a realização de tarefas complementares, denominadas como atividades meio. Com a finalidade de impedir o crescimento desmesurado da máquina administrativa, a Administração procurou desobrigar-se da realização material de tarefas executivas, recorrendo, sempre, que possível à execução indireta, mediante contrato de terceirização de mão de obra. Nesse ínterim a terceirização é adotada pela Administração Pública que transfere para os prestadores de serviços atividades que, mesmo que de forma indireta, fazem parte dos objetivos do Estado. A terceirização na esfera pública, evidencia o poder de intervenção do projeto neoliberal e sua ideologia do Estado Mínimo. Expressa a necessidade como tática de retenção de gastos públicos (BRESSER PEREIRA, 1997).

A terceirização é a essência da gestão da fiscalização dos contratos. A precarização da força de trabalho, como reflexo da desregulamentação do mercado de trabalho, reflete diretamente na gestão das instituições, no que tange aos serviços prestados. Denota-se portanto que a fiscalização dos contratos de serviços de mão de obra terceirizada, é fruto de uma Política Pública, que essencialmente perpassa pela gestão, pela política institucional, que tem neste contexto, um sujeito de singular atuação, que é o fiscal do contrato.

Caminho metodológico

O estudo realizado (ROSA, 2017), foi de natureza qualitativa/descritiva que investiga e descreve as experiências do fiscais de contratos, no desenvolvimento de suas atribuições frente a gestão e fiscalização de contratos do IFSC. Para Triviños (1987) a pesquisa qualitativa não aceita visões individualizadas, segmentadas e estagnadas, pois no processo de interação e de desenvolvimento da investigação estão relacionados o contexto cultural do pesquisador e/ou à atividade diária realizada como profissional.

Quanto aos meios, a pesquisa se apoiou no estudo de caso, bibliográfica e documental. Triviños (1987) define estudo de caso como uma categoria de pesquisa

cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente, tendo, como objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade.

Como sujeitos da pesquisa participaram 09 (nove) fiscais entre Fiscais Técnico e Administrativos, que atuam nos *Campi* da Grande Florianópolis. Como instrumento de coleta de informações, foi utilizado a entrevista semi-estruturada. As entrevistas se sustentaram nas categorias: Departamento de Contratos; Gestão da Fiscalização de Contratos; e, Política Pública de Fiscalização de Contratos e seus respectivos conteúdos base (ROSA, 2017).

O olhar dos fiscais

Os fiscais como sujeitos de pesquisa, diante das suas experiências, se mostraram envolvidos com as diretrizes Institucionais, que visam a eficiência da aplicação dos recursos públicos, e a sua conscientização sobre os reflexos de suas ações como fiscais de contratos sobre a gestão administrativa de suas unidades e na Rede.

No que tange ao Departamento de Contratos do IFSC, diante das falas dos fiscais, é possível conceber que a criação do Departamento de Contratos foi um marco na Instituição, no que diz respeito à mudança cultural em relação à forma de se fiscalizar os contratos, superando a falta de conhecimento, incertezas e desconfianças dos fiscais, consolidando novas práticas no que concerne aos atos procedimentais e também, no que diz respeito às responsabilidades dos Gestores dos *Campi* envolvidos nesse processo de acompanhamento e fiscalização de contratos.

No que tange a Gestão da Fiscalização de Contratos, com base na narrativa dos Fiscais de fato não existe uma Política Institucional de Fiscalização de Contratos no IFSC, o que dispõe é foi um processo de sensibilização, informativo e educativo, que visa capacitar os Fiscais de Contratos para exercerem suas atribuições no acompanhamento e fiscalização da prestação dos serviços contratados pelo IFSC.

Quanto a Política Pública de Fiscalização de Contratos, demonstraram ter ciência da existência de uma norma maior que prescreve diretrizes à gestão e fiscalização de contratos, já que tratam-se de normativas legais que devem integralmente ser respeitadas, com base nos Preceitos Constitucionais (BRASIL, 1988).

É perceptível o olhar dos fiscais voltando-se no sentido de que a Política Pública de Fiscalização de Contratos não se constitui unicamente pela Lei nº. 8.666/1993

(BRASIL, 1993), o que demonstra que de alguma forma as informações disseminadas pelo Departamento de Contratos, cumpriram seu objetivo de cientificar o fiscal do caráter legal e moral de sua designação e suas atribuições.

Considerações finais

Retonando ao ponto de partida, em observância ao objetivo inicialmente proposto, ou seja, compreender, na visão dos fiscais de contratos do Instituto Federal de Santa Catarina, como concebem o desenvolvimento da Política Institucional de Fiscalização de Contratos de serviços de mão de obra terceirizada, é possível considerar que os fiscais de contratos concebem a Política Institucional de Fiscalização de Contratos como uma ferramenta necessária para o aprimoramento da gestão e fiscalização de contratos na Rede do IFSC.

Na visão dos sujeitos da pesquisa, o IFSC não possui uma Política Institucional de Fiscalização de Contratos formalizada, mas possui uma prática de gestão e de fiscalização, que é compartilhada pelo Departamento de Contratos junto a Rede. Alguns fiscais entrevistados até concebem as ações do Departamento de Contratos de capacitar e orientar os fiscais como uma Política Institucional. Entretanto esta concepção é comprometida pelas fragilidades apontadas que dão conta da necessidade de padronização das práticas de fiscalização por meio de normatizações. Os Fiscais reconhecem a urgência da Gestão do IFSC em institucionalizar esta Política, como forma de sugestão de avanço da sua gestão em Rede (IFSC, 2015a).

Neste contexto, uma contradição se revelou, ao mesmo tempo em que se concebe uma prática de gestão voltada para o desenvolvimento de uma Política Institucional de Fiscalização de Contratos do IFSC, esta é negada por uma prática de gestão fragmentada.

Com vistas a superação desta contradição, e para a potencialização de uma Política Institucional de Fiscalização dos Contratos do IFSC, propomos: a) priorizar o desenvolvimento de diretrizes para a formalização e institucionalização de uma Política Institucional de Fiscalização de Contratos do IFSC; b) fomentar a normatização das práticas de fiscalização de contratos desenvolvidas pelo Departamento de Contratos, como forma de proceder a padronização das práticas de fiscalização, por meio de mapeamento de processos e com base nas orientações já emitidas pelo Departamento de

Contratos; c) instituir um programa de formação aos servidores, de forma a capacitá-los antes de serem nomeados como fiscais de contratos, ressaltando a importância do papel do fiscal de contratos para a Instituição e perante toda a comunidade, incluindo gestores;

e) instituir um fórum de debates sobre gestão e fiscalização de contratos; e, f) fortalecer o aperfeiçoamento e/ou a implementação de novos recursos tecnológicos que possibilitem o controle e o compartilhamento de informações *online* entre fiscal de contratos, empresa contratada e gestor de contratos.

Referências

ALMEIDA, Alcides Vieira de Almeida. **Da escola de Aprendizes de Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 24 nov. 2015.

_____. **Decreto- Lei nº 200**, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De10200.htm. Acesso em: 24 nov. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília 1988. Presidência da República. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. **Lei nº 8.666**, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18666cons.htm. Acesso em: 02 dez. 2015.

_____. **Lei nº 9.784**, de 29 de janeiro de 1999. Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9784.htm. Acesso em: 02 dez. 2015.

_____. **Lei nº 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Acórdão nº 2.632/2007**. Tribunal de Contas da União. Plenário. Relator: Augusto Nardes. Brasília. Diário Oficial da União, 11 de dez. 2007. Disponível em:

<http://www.comprasgovernamentais.gov.br/paginas/instrucoes-normativas/instrucao-normativa-no-6-de-23-de-dezembro-de-2013>. Acesso em: 11 set. 2016.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. **Relatório de Auditoria Anual de Contas**, exercício 2008b. Controladoria-Geral da União. Secretaria Federal de Controle Interno. Disponível em: <http://sistemas.cgu.gov.br/relats/uploads/RA224772.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2015.

_____. **Instrução Normativa nº 02/2008**, de 30 de abril de 2008c. Dispõe sobre regras e diretrizes para a contratação de serviços, continuados ou não. Disponível em: <http://www.comprasgovernamentais.gov.br/paginas/instrucoes-normativas/instrucao-normativa-no-02-de-30-de-abril-de-2008-1>. Acesso em: 07 jan. 2016.

_____. **Acórdão nº 839/2011**. Tribunal de Contas da União. Plenário. Brasília, 2011a. Disponível em: www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/.../AC_0839_11_11_P.doc. Acesso em: 20 abril. 2017.

_____. **Súmula nº 331**. Tribunal Superior do Trabalho. Contrato de prestação de serviços. Brasília, 31 de maio de 2011b. Disponível em: <http://sumulasjuridicas.blogspot.com.br/2012/05/sumula-331-do-tst-atualizada-nova.html>. Acesso em 11 set. 2016.

_____. **Manual de Fiscalização de Contratos**. Brasília. 2013a. Disponível em: www.agu.gov.br/page/content/detail/id_conteudo/235018. Acesso em: 11 set. 2016.

_____. **Decreto nº 8.540**, de 09 de outubro de 2015. Estabelece, no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, medidas de racionalização do gasto público nas contratações para aquisição de bens e prestação de serviços e na utilização de telefones celulares corporativos e outros dispositivos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-018/2015/decreto/d8540.htm. Acesso em: 04 dez. 2016.

_____. **Instrução Normativa nº 05/2017**, de 26 de maio de 2017a. Dispõe sobre as regras e diretrizes do procedimento de contratação de serviços sob o regime de execução indireta no âmbito da Administração Pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: <http://www.comprasgovernamentais.gov.br/index.php/legislacao/instrucoes-normativas/760-instrucao-normativa-n-05-de-25-de-maio-de-2017>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado dos anos 1990: lógica e mecanismos de controle**. In: Cadernos MARE da Reforma do Estado. v. 1. Brasília, Ministério da Administração e da Reforma do Estado, 1997.

FERNANDES, Camila Padilha. **A responsabilidade do fiscal de contrato administrativo**. São Paulo: 2014. Disponível em: http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,a-responsabilidade-do-fiscal-de-contrato-administrativo,50404.html#_ftn1. Acesso em: 02 jul. 2016.

IFSC. **Regimento Geral**. Florianópolis, 2010. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/resolucoes2010/cs_resolucao54_2010_aprova_regimento_geral_atualizado2014i.pdf. Acesso em: 02 dez. 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI 2015-2019**. 2015a. Disponível em http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/Capitulo_9.pdf. Acesso em: 06 jan. 2016.

_____. **LinkDigital o Blog de servidores do IFSC**. 2015b. Disponível em: <https://linkdigital.ifsc.edu.br/2015/02/24/capacitacao-de-fiscais-de-contrato-sera-ampliada/>. Acesso em 07 set. 2016.

_____. **Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC) do IFSC**. 2016. Disponível em: <https://sig.ifsc.edu.br/sipac/contratos/index.jsf>. Acesso em: 20 out. de 2016.

LEIRIA, Jerônimo Souto. **Gestão da Terceirização & Gestão de Contratos**. 2. ed. Porto Alegre: Leiria & Pietzsch Editora Ltda., 2006.

MADRUGA, Érico de Ávila; SILVA, Silvana Ferreira Pinheiro; SILVA, Jesué Graciliano da. **Gestão em Rede Multicâmpus: a experiência do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC**. Anais dos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132202>. Acesso em: 16 ago. 2017.

QUINTINO, Carleno Alcides Amorim. **Trabalhadores Terceirizados na UFPR Litoral: desafios no processo da gestão**. Florianópolis, 2015. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária.

ROSA, Ádila Marcia Antunes da Silva. **A política institucional de fiscalização dos contratos de serviços de mão de obra terceirizada: um olhar dos fiscais de contratos**. Florianópolis, 2017. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

3 POLÍTICAS DE ACESSO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

FERRARO, Maria Luiza⁵

SOUZA, Sandra Regina Carrieri de⁶

RESUMO: Este trabalho propõe discorrer sobre possibilidades de democratização do Ensino Superior no Brasil, analisando o quanto as políticas de expansão e acesso têm contribuído para esse propósito (FERRARO, 2014; SOUZA, 2014). Julgamos importante compreender o papel da Universidade Pública, enquanto instituição social imersa em um projeto político neoliberal, que faz com que a Universidade assuma o compromisso paradoxal de se tornar acessível aos que até agora não tinham acesso a ela e, ao mesmo tempo, formar um sujeito que atenda às demandas do mercado. O Sistema de Cotas passará a beneficiar, por força de lei (BRASIL, 2016), estudantes com deficiência, é importante, então, que se reflita sobre a necessidade de outras mudanças, na esfera da gestão e da formação de professores, que aprimorem os processos de ingresso e permanência. Verificou-se que não só o vestibular, mas também a educação básica constitui barreira de acesso ao ensino superior, sendo urgente que o Estado rompa com o projeto educacional neoliberal e se comprometa com uma educação com bom nível de qualidade para todos, em todos os níveis de ensino.

Palavras-chave: Ensino superior; Democratização; Expansão; Acesso; Permanência.

Considerações Iniciais

Este artigo é fruto de pesquisas realizadas no Curso de Pós-Graduação em Administração Universitária (FERRARO, 2014; SOUZA, 2014), que possuem uma interlocução com o tema políticas públicas e democratização do acesso à universidade.

O caminho metodológico desse artigo foi a revisão bibliográfica. Partimos de nossa compreensão sobre a universidade pública enquanto instituição social. Depois, situamos no contexto histórico as políticas públicas voltadas para a expansão do ensino superior e para o acesso à universidade pública. Ao final, retornamos ao ponto de partida, buscando desvelar o que esta caminhada possa nos propiciar.

Compreendamos a Universidade Pública, nos dias atuais, como uma instituição social destinada a atender as demandas de uma sociedade que lhe legitima (CHAUÍ,

⁵ Maria Luiza Ferraro, Pedagoga, Mestre em Administração Universitária. UFSC. m.luiza.ferraro@ufsc.br.

⁶ Sandra Regina Carrieri de Souza, Pedagoga, Mestre em Administração Universitária. UFSC. sandra.carrieri@hotmail.com

2003). Por sua vez, como observa Souza (2014), o Estado, que determina, em sua Constituição (BRASIL, 2005) que o ensino deva ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência, se vê envolto num projeto político-econômico neoliberal que, contraditoriamente, trata a educação como uma organização que tem a finalidade de qualificar pessoas para o mercado de trabalho, delegando parte da responsabilidade sobre o ensino à iniciativa privada.

De acordo com Silva (2001), o início da atuação da iniciativa privada no ensino superior se dá em meados de 1900, mas sua participação tem crescimento vertiginosamente na época da ditadura, a partir de 1968, quando foi diagnosticado um estrangulamento no canal de acesso à universidade e o governo vislumbrou uma maneira de, sem fazer grandes investimentos, ampliar o número de vagas no ensino superior. Segundo o autor (SILVA, 2001), a ideia era trazer para o ensino superior, a eficiência que consolidou a iniciativa privada no ensino básico, cujos parâmetros de eficiência excluía qualquer ideário pedagógico com maior consistência.

(...) a ditadura encontrou na expansão do ensino privado tanto meio de se desonerar da responsabilidade educativa, quanto um instrumento ideológico eficaz para a adaptação do alunado às regras de comportamento político (ou apolítico) vigentes (SILVA, 2001, p. 2).

Até os dias atuais vivenciamos as contradições resultantes desta forma equivocada de expansão do Ensino Superior, pois o modelo de gestão privada voltada para o mercado vem sendo aplicado em instituições universitárias públicas. O ensino superior acaba assim, por se ver comprometido, paradoxalmente, com a incumbência de formar profissionais que atendam as demandas do mercado e com a necessidade de incluir o grande número dos “desqualificados” que, até então, foram excluídos do acesso ao conhecimento técnico mínimo, exigido pelo mercado (MATISKEI, 2004).

Este compromisso antagônico acaba restringindo a concepção de igualdade social ao plano abstrato do campo legal. Para que entendamos como todo esse processo de expansão e falta de equidade se constituiu é necessário que se parta da compreensão de como se deu a estruturação do ensino superior no Brasil.

Breve histórico do sistema de ensino superior brasileiro nos anos de 1900

Até meados de 1900 o ensino superior brasileiro era destinado aos estudantes de colégios tradicionais, porém a procura pelos cursos de graduação cresceu a ponto de exceder o número de vagas disponíveis. Neste período foi instituído o vestibular como forma de acesso ao ensino superior e surgiram também as primeiras instituições privadas. O Exame de Admissão para ingresso nos cursos superiores dos Institutos de Ensino Superior e Fundamental foi instituído por meio da Lei nº 2356/1910 (BRASIL, 1910). O exame era somente classificatório e tinha o objetivo de verificar se os candidatos tinham as condições de continuar seus estudos.

Entre os anos de 1945 e 1965 o ensino superior público passou por um crescimento acelerado, o número de estudantes passou de 21 mil para 182 mil (MARTINS, 2009).

De acordo com Sampaio (1991) entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privada, surgiram por iniciativa de grupos de intelectuais e educadores, muitos deles ligados à política. A implantação desse novo sistema educacional é complexa, pois acontece em meio à mudança de regime político.

Ainda segundo Sampaio (1991), a partir de 1945 houve grande desenvolvimento no sistema de ensino superior, devido à federalização de algumas universidades estaduais, simultaneamente à proposta de que cada Estado da federação teria direito a, pelo menos, a uma universidade federal. Em meados dos anos 50 e 60, o desenvolvimento da burocracia governamental e de grandes organizações empresariais abre um novo mercado de trabalho e o diploma de ensino superior passa a ser garantia de maior chance de acesso a este mercado emergente.

No final da década de 60, surge a figura do “excedente”, aluno que conseguia entrar na universidade, mas não conseguia estudar por falta de vagas. Diante disso, embora a Reforma Universitária implantada em 1968 (BRASIL, 1968) apregoasse que o ensino superior deveria se dar em universidades e só em casos excepcionais em escolas isoladas, utilizou-se o expediente de criar mecanismos que permitiram a expansão do ensino privado em instituições educacionais isoladas (CALDERON, 2000).

Como afirma Martins (1981, p.94),

O problema dos excedentes foi contornado através de uma avalanche de autorizações para abertura de novas escolas e ao mesmo

tempo a permissão para as instituições já existentes aumentarem suas vagas sem atender a grandes exigências burocráticas.

De acordo com Calderon (2000) o regime militar faz uma opção por um ensino público elitizado e incentiva a criação de uma rede de ensino superior privada para o atendimento da grande demanda social. Na década de 80 essas instituições privadas se transformaram em escolas integradas e muitas delas adotaram o *status* de universidade. Reforça-se, também, o caráter mercantilista do ensino médio oferecido por escolas particulares que, na maioria das vezes não passavam de um curso preparatório para o vestibular, o que passou a dificultar ainda mais o acesso do estudante das escolas públicas aos cursos de graduação (VIANNA, 1980). Nesta época o acesso à universidade por meio do vestibular já era um assunto polêmico:

O acesso à universidade por intermédio do vestibular-rito de passagem numa sociedade em mudança - necessita ser redefinido e adequado à realidade do presente. (...) precisa ser dinamizado, modificado e até mesmo suprimido, se for o caso, a fim de que surjam novos processos de seleção mais ajustados às condições do momento e menos influenciados pelo contexto burocratizado das instituições educacionais (VIANNA, 1980, p.34).

Em 1996, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) passou a permitir que cada instituição escolhesse sua própria forma de ingresso. Muito embora esta Lei (BRASIL, 1996) concedesse autonomia às Universidades para escolher sua forma de ingresso, várias instituições públicas mantiveram seu vestibular, que nas últimas décadas, deixou de ser a única forma de acesso, passando a dividir espaço, a partir do início deste milênio com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e com o Programa Universidade para Todos (PROUNI) (BRASIL, 2005).

Políticas públicas de expansão do ensino superior no século XXI

No Brasil, nas duas últimas décadas, as instituições de ensino superior até então frequentados, em sua quase totalidade, por determinado grupo social e escolar, adotam medidas que possibilitam a abertura de suas portas a alunos provenientes de escolas públicas e de classes sociais menos favorecidas economicamente. Nesse contexto, pode-se dizer que o Ensino Superior democratizou-se, porém, é possível perceber que a

condição econômica ainda representa fator decisivo quando se pretende ingressar em carreiras mais concorridas, já que melhor condição financeira traduz-se, nesse contexto, em melhor preparação para o vestibular, em bons colégios com professores competentes (MACEDO et al., 2005). Segundo Silva (2001), nas carreiras menos disputadas, a proporção de estudantes egressos de escolas públicas é maior do que nos cursos mais concorridos, revelando que aqueles que dispõem de meios estão mais aptos a cumprir os requisitos de mérito que permeiam os processos de acesso e permanência nos cursos de graduação.

Entre as ações do Governo Federal visando a expansão do ensino superior, está o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007b) que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a). Com o REUNI (BRASIL, 2007b), o Governo Federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino público superior, com o objetivo de criar condições para que as universidades federais promovessem expansão física, acadêmica e pedagógica. As ações do Programa (BRASIL, 2007b) contemplavam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão.

Em 1998 foi criado, por meio da Portaria MEC nº 438/1998 (BRASIL, 1998), o ENEM (BRASIL, 1998), com o objetivo de avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos que estavam concluindo ou já haviam concluído o ensino médio. Os dados obtidos por meio do Exame (BRASIL, 1998) passam a ser utilizados para verificação e acompanhamento do nível de qualidade do ensino médio no País, como referência para reformulações do currículo, implementação de políticas públicas e de critérios para programas governamentais.

Mais recentemente, a partir do ano de 2009, o ENEM (BRASIL, 2009), deixou de ser apenas um Exame com o objetivo de verificar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos do ensino médio, e torna-se um mecanismo para auxiliar no processo de ingresso para as Instituições de Ensino Superior (IES), de acordo com a pontuação obtida pelos participantes deste Exame, por meio do Sistema de Seleção

Unificada (SISU) (BRASIL, 2010). De acordo com a Portaria INEP⁷ nº 109/2009 (BRASIL, 2009 Art. 2º), é objetivo do ENEM (BRASIL, 2009),

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho.

Atualmente, o ENEM (BRASIL, 2009) busca se consolidar como forma de ingresso para as IES, sendo que, conforme dados do INEP (BRASIL, [200-]b), para o primeiro processo seletivo do SISU/2016, 131 instituições públicas de ensino superior aderiram ao Sistema (BRASIL, 2010) integral ou parcialmente.

O SISU (BRASIL, 2010) é o Sistema de Seleção Unificada, onde as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas aos candidatos aprovados no ENEM (BRASIL, 2009) e tem como objetivo ampliar o processo da democratização do acesso ao ensino superior em instituições públicas; a mobilidade acadêmica; e, incentivar que o ensino médio seja reestruturado (BRASIL [200-]a).

De acordo com a política de ações afirmativas (BRASIL, 2012), algumas instituições reservam vagas e outras adotam bônus na nota de candidatos egressos do ensino médio público (Lei de Cotas) ou de outro critério de cotas. O candidato pode escolher até dois cursos e a escolha do curso dependerá do desempenho e classificação do candidato no ENEM (BRASIL, 2009). O SISU (BRASIL, 2010) é realizado duas vezes por ano: sempre no início de cada semestre.

Outra política de expansão criada pelo Governo Federal foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído por meio da Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005a) e voltada para a rede privada de ensino, cujo objetivo é conceder bolsas de estudos integrais e parciais (de 50% ou 25%) em cursos de graduação e sequenciais em instituições privadas de ensino que recebem, em contrapartida, isenção fiscal. É realizada uma pré-seleção do estudante pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do ENEM (BRASIL, 2009) e a seleção final é feita pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios. Somente tem direito às bolsas integrais o estudante que ainda não possui ensino superior e que comprove renda máxima mensal *per capita* de 1,5 salários mínimos (BRASIL, 2005a). Já, as bolsas parciais são destinadas aos estudantes que possuam renda familiar *per capita* de até três

⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

salários mínimos. Têm direito a estas bolsas os estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral e/ou que são portadores de necessidades especiais e/ou para professores da rede pública de ensino.

Vale salientar que o PROUNI (BRASIL, 2005a) tem atraído inúmeras críticas por parte de estudiosos da área da educação que veem nesse programa de governo mais uma maneira de privatização do ensino, que deveria ser de responsabilidade do Estado, contribuindo assim, para o desmonte do Ensino Superior Público. Alguns afirmam ainda que o PROUNI consiste em uma operação de salvamento às instituições privadas de ensino de menor nível de qualidade (SOUTO, 2008).

De acordo com esta compreensão, seria o PROUNI (BRASIL, 2005a) uma forma de legalizar a transferências de verbas públicas para o setor privado, anistiando as dívidas fiscais de instituições que lucram com a mercantilização do ensino superior.

Política de cotas no ensino superior

Além do PROUNI (BRASIL, 2005a), outro tema que atrai muitas críticas é o sistema de cotas. Esse sistema faz parte de políticas de ações afirmativas, por meio das quais é possível adotar medidas diferenciadas que promovam a igualdade de oportunidade, contemplando os grupos historicamente excluídos (SOUZA, 2013). Este sistema gerou ações diretas de inconstitucionalidade mesmo sabendo-se que as universidades públicas gozam de autonomia para adotarem o sistema de cotas.

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. E obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2005, Art. 3).

Após a implantação das cotas etnicorraciais sucedeu-se o debate sobre cotas sociais destinadas aos estudantes oriundos de escolas públicas, e em 2012, por meio da Lei no 12.711/2012 (BRASIL, 2012) torna-se obrigatória a reserva de vagas para estudantes de escola pública em todas as instituições federais de ensino superior.

Com base nas pesquisas realizadas (FERRARO, 2014; SOUZA, 2014), acreditamos que esta seja uma forma de reparar injustiças, sabendo-se que a grande maioria das escolas particulares tem melhor nível de qualidade na formação de seus

estudantes, em relação às escolas da rede pública. Desta forma, reservando uma parcela das vagas disponibilizadas nos cursos de graduação das universidades, seriam ampliadas as chances de alunos de escola pública ingressarem nas universidades públicas.

Porém, não se pode ignorar que esta é uma política que não se basta por si só e deve vir acompanhada por políticas de gestão que garantam a permanência destes estudantes no curso de graduação, pois como afirma Zago (2006, p. 233), “se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso”. Com base nessa afirmação, destaca-se a importância de ações no âmbito da gestão e da formação docente, para que a Universidade, de fato, se prepare para acolher esse novo público.

Isto posto, é importante também salientar que outro público que ainda tem pouco acesso ao ensino superior é o grupo formado por pessoas com deficiência (SOUZA, 2014) e, por este motivo, a questão da implantação de cotas, que beneficie esse grupo, passou a integrar as discussões sobre políticas de acesso à universidade.

Cotas para pessoas com deficiência nas universidades públicas

O Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), apontou que havia 45.606.048 pessoas com deficiência, o que representava 23,9% da população brasileira, sendo que somente 6,66% dos que tinham mais do que 15 anos concluíram um curso superior.

Começaram então, a se aprofundar discussões sobre as formas de acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior. Segundo o Mapa das Ações Afirmativas do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FERREIRA; BORBA 2008), 19 instituições públicas de ensino superior, sendo 7 da esfera federal, possuíam algum tipo de ação que beneficiava pessoas com deficiência.

Entretanto, cabe salientar que inscrever-se em uma vaga reservada para pessoas com deficiência não exime o candidato de fazer prova do vestibular e responder as mesmas questões que os demais candidatos. Em alguns casos é ofertado tempo adicional. Em outros, como para pessoas com deficiência visual, a prova pode ter fonte ampliada ou apresentada em braile (SOUZA, 2014). No caso das pessoas surdas, a prova pode ser mediada por tradutor intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). De acordo com Ceretta (2008), a Universidade Federal do Paraná (UFPR)

ofertou no concurso vestibular de 2008, por meio do sistema de cotas, 67 vagas nos cursos mantidos pela Instituição, mas somente nove vagas foram ocupadas. Reforçando essa informação Souza (2013, p. 177) afirma que,

Essa situação pôde ser confirmada através de pesquisa realizada em quatro universidades que adotaram o sistema de cotas há pelo menos três anos. (...) Em todas as instituições, menos de 1% das vagas reservadas vem sendo preenchidas. Ainda, segundo dados levantados por essa pesquisa, na Universidade Estadual do Rio grande do Sul (UERGS), na qual há reserva de 10% do total de vagas, estavam matriculados no período da realização da pesquisa, apenas 12 alunos com deficiência, o que correspondia a 0,5% do total de alunos matriculados.

A partir de 2018, o Sistema de Cotas, por força de Lei (BRASIL, 2016), passará a beneficiar estudantes com deficiência, porém é importante, que se reflita sobre a necessidade de outras mudanças, pois, pesquisa aponta (SOUZA, 2014), que o vestibular representa uma barreira importante para a democratização do ensino superior, também, no que se refere à parcela da população que possui alguma deficiência.

Considerações Finais

A Universidade Pública brasileira vem vivenciando desafios resultantes de um projeto neoliberal e de uma forma equivocada de expansão do ensino superior. O Estado se desobrigou de ser o único responsável por oferecer o ensino superior, delegando-o à rede privada que não se preocupa com o seu nível de qualidade.

O modelo de gestão privada voltada para o mercado também vem sendo aplicado em instituições universitárias públicas que acabam assim, comprometidas, paradoxalmente, com a incumbência de formar profissionais gabaritados que atendam as demandas do mercado e com a necessidade de incluir o grande número de pessoas que, até então tem sido alijado do conhecimento técnico mínimo, exigido pelo mercado.

Para atender a esse compromisso, investe-se no processo de ampliação do acesso ao ensino superior, por meio de programas do Governo Federal citados neste artigo. Entretanto, vale salientar que essas políticas não são capazes de eliminar a desigualdade, no que se refere à inclusão educacional.

A exclusão no ensino superior tem raízes que transcendem a universidade, já que a educação básica pública se encontra deteriorada, não oferecendo aos seus alunos, condições de competir em condições de igualdade com os demais candidatos a uma

vaga nos cursos de graduação. Ainda maior é a dificuldade encontrada pelo estudante que apresenta deficiência, pois é obrigado a vivenciar um projeto de educação pensado para estudantes que tenham condições de atender plenamente as demandas do mercado.

Pela revisão bibliográfica efetuada a partir das pesquisas realizadas por Ferraro (2014) e Souza (2014), foi possível refletir sobre os caminhos que o ensino superior vem percorrendo e sobre as reais possibilidades de democratizá-lo, averiguando-se que, enquanto o ensino básico não for vislumbrado em seus múltiplos aspectos, que abrangem inclusive a valorização e atenção à formação do professor, ações de cunho afirmativo continuarão a ser implantadas pelos gestores educacionais, mas contemplarão apenas minimamente, os grupos historicamente excluídos.

Neste contexto, uma contradição se revela, enquanto é possibilitado o acesso ao ensino superior, mediante política de ação afirmativa, não se consegue, ao mesmo tempo, garantir uma educação com o mesmo nível de qualidade a todos. Crê-se, portanto, que enquanto não forem rompidos os paradigmas educacionais impostos por um projeto neoliberal, não haverá possibilidade de, pela educação, ampliar o horizonte democrático e a justiça social.

A democratização do ensino superior é um processo contínuo que necessita de reflexão e vontade política para que se exponha a necessidade da mudança acerca da concepção neoliberal de educação e se aponte caminhos que contribuam para a eliminação da exclusão social. Este modelo deve levar em consideração a formação dos gestores e professores e ser constituído por meio de políticas institucionais que observem as especificidades que compõem os grupos de estudantes, eliminando as barreiras de acesso e permanência, dentre elas o vestibular, no seu formato atual.

Referências

BRASIL. **Lei nº 2.356**, de 31 de dezembro de 1910, Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República. Rio de Janeiro, 1910. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-2356-31-dezembro-19105784-46-publicacaooriginal-101316-pl.html>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

_____. **Decreto nº 8.659**, de 5 de abril de 1911. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 ago., 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. **Portaria MEC nº 438**, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, Distrito Federal, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2015.

_____. **Lei nº 11.096**, de 13 de Janeiro de 2005a. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI e dá outras providências. Legislação, Brasília, Distrito Federal, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 31 mar. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo, 2005b. Saraiva. 35ª edição.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 16 set. 2015.

_____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007b. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, Distrito Federal, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BRASIL. **Portaria INEP nº 109**, de 27 de maio de 2009, Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.

_____. **Portaria Normativa nº 2**, de 26 de janeiro de 2010, Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704sisuportarianormativa2&Itemid=30192>. Acesso em: 18 set. 2015.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 9 mai. 2015.

_____. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 13 jul. 2017.

_____. **Sistema de Seleção Unificada**. Brasília, DF, [200-]a. Disponível em: <<http://sisugestao.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 set. 2015.

_____. **Sistema de Seleção Unificada**. Brasília, DF, [200-]b. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/sisu#participantes>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. São Paulo em Perspectiva (Impresso), v.14, p. 61-72, 2000.

CERETTA, Laura Moreira. **Acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior**. Ponto de Vista – Revista de Educação e Processos Inclusivos, n. 10, Florianópolis: Núcleo de Publicações – CED – UFSC, 2008.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set-dez. 2003.

FERRARO, Maria Luiza. **A Política Pública de Acesso ao Ensino Superior: Um olhar na perspectiva da Gestão**. 2016. 116p. (Dissertação) - Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FERREIRA, Renato; BORBA, Anísio. **Mapa das ações afirmativas no ensino superior**. Rio de Janeiro: LPP, 2008.

IBGE. **Censo 2010**: escolaridade e rendimento aumentam e cai mortalidade infantil. Rio de Janeiro, abr. 2012. Disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2125> . Acesso em: 25 jul. 2012.

MACEDO, Arthur Roquette de; Ligia Maria Vettorato Trevisan; Péricles Trevisan; Caio Sperandio de Macedo. **Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000200002. Acesso em: 25 ago. 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. **A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado Educação e Sociedade**. Vol. 30, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev106.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas**. Educar, n. 23, 2004. Curitiba: E Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2159>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

SAMPAIO, Heloisa. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SILVA, Franklin Leopoldo. **Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública**. Estud. av. vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200015>. Acesso em 30 jun 2017.

SOUTO, Vanda Maria Martins. **Sua cabeça agora é minha: uma crítica ao argumento neoliberal sobre o PROUNI**. Ano 6, número 6, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN06%20SOUTO,%20V.%20M.%20M.pdf>>. Acesso em 18 jul. 2017.

SOUZA, Sandra Carrieri de, et al. **Gestão Universitária e acesso à universidade: sistema de cotas para pessoas com deficiência**. Gestão Contemporânea, Porto Alegre, ano 10, n. 13, p. 165-180, jan./jun. 2013 Disponível em: <http://seer4.fapa.com.br/index.php/arquivo/article/view/223>. Acesso em 17 jul.2017.

SOUZA, Sandra Carrieri de. **Política institucional de inclusão educacional: desafios e possibilidades na Universidade Federal de Santa Catarina**. 2014. 133p. (Dissertação) - Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

VIANNA, Heraldo M. **Aplicação de critérios de correção em provas de redação**. CP26, pag. 29 a 34, set 1978.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação, 2006, v. 11, n. 32, pp. 226 – 237. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

4 PRODUÇÃO COLABORATIVA EM REDE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

MARQUES, Eliandra Gomes⁸

ABEGG, Ilse⁹

RESUMO: A proposição em mediar ações escolares através de um Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem para o desenvolvimento de atividades de produção colaborativa no ensino de língua portuguesa é o foco dessa investigação. Buscou-se minimizar o distanciamento de estudantes com as Tecnologias de Informação e Comunicação em Rede na escola por ser uma alternativa que contribui para o desenvolvimento da fluência tecnológica, necessária ao mundo do trabalho, além de aumentar a motivação, cooperação, colaboração e interação dialógica entre professora-estudante e estudante-estudante, potencializando o processo de ensino-aprendizagem e a autonomia do estudante, assim como seu protagonismo. A abordagem metodológica está focada nos princípios da pesquisa-ação, que possibilita unir diferentes conhecimentos a fim de potencializar a reflexão sobre a prática vivida melhorando-a, compreendendo-a e transformando-a. Analisou-se informações obtidas por meio da aplicação de uma webquest com o propósito de investigar o grau de fluência em Tecnologias de Informação e Comunicação em Rede de alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual, localizada em São Francisco de Assis/RS. Por fim, são apresentadas atividades de produção colaborativa em língua portuguesa desenvolvidas no AVEA.

Palavras-chave: produção colaborativa; pesquisa-ação; ambiente virtual de ensino-aprendizagem.

Introdução

O atual contexto socioeconômico-tecnológico exige um conjunto de novas formas de intervenção focadas na informação e comunicação mediadas pela internet (CASTELLS, 2010). Por isso a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em rede na escola deve ser mais frequente, e as práticas pedagógicas, conseqüentemente, devem se desenvolver sob formas inovadoras de ensinar e de aprender interativamente. Apesar de ainda as escolas públicas pouco apostarem em práticas que utilizam as TIC em rede, devido à baixa fluência tecnológica de professores, fora dela os alunos utilizam-na para comunicar-se e informar-se.

8 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Professora de língua portuguesa da rede estadual do Rio Grande do Sul; Professora-tutora do PIAPE-UFSC. egomesmarques@gmail.com.

9 Dr. pela UFRGS; Professora do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria. ilse.abegg@ufsm.br.

Oscar e Bastos (2011) corroboram com a ideia de inserir as TIC em rede nas práticas pedagógicas porque elas auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, inclusive, para além da escola integrando-as à comunidade Takashi (2001). Quando inseridas no contexto escolar, as TIC em rede, segundo Kenski (2011), provocam novas mediações entre o ensinar e o aprender. Contudo, a proposição de inserção dessas tecnologias como recurso para atividades interativas, que valorizem a participação, o diálogo, a problematização e autonomia do estudante, ainda é pouco frequente.

No entanto, a disponibilidade de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem – AVEA, para mediações de atividades de produção colaborativa em rede é uma alternativa à prática pedagógica. São práticas que vem para motivar o estudante a buscar conhecimentos, integrar-se com os colegas e professor e, principalmente, incluí-lo no mundo científico-tecnológico. O contexto de onde se fala trazido pelos alunos deve ser levado em conta no planejamento e intervenções em sala de aula.

Diante do exposto, se faz necessário, portanto, que o professor tenha abertura e flexibilidade em suas práticas pedagógicas com vistas a proporcionar ao estudante meios para que ele desconstrua e reconstrua o conhecimento. Contudo, a proposição dessa pesquisa é uma alternativa que vem auxiliar na concretização teórico-prática segundo a Proposta Pedagógica 2011-2014 do ensino médio politécnico no Estado do Rio Grande do Sul.

Essa proposta é uma política pública em educação fundamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012). Segundo Azevedo e Reis (2013, p. 39), essa proposta reestrutura o ensino médio trazendo “a articulação de todas as áreas de conhecimento e suas respectivas tecnologias com os avanços culturais, científicos, tecnológicos e do trabalho, elegendo-o como princípio educativo.”. A fragmentação do conhecimento é superado pela politecnica uma vez que ela é o elemento aglutinador entre trabalho, ciência e cultura e integrador de todas as disciplinas. O caráter da formação politécnica parte principalmente do contexto dos alunos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Convergingo com a proposta, em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi desenvolvido o projeto “TIC livres na educação politécnica: produção colaborativa no ensino de língua portuguesa e literaturas” que teve como objetivo criar e disponibilizar um ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA)

Moodle para a elaboração de atividades de produção colaborativa no ensino de língua portuguesa no ensino médio, visando o desenvolvimento de fluência tecnológica e a inclusão digital.

A proposta foi fundada num ambiente que auxiliasse o professor e estudantes em atividades de produção colaborativas e cooperativas extraclasse utilizando a ferramenta wiki. A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Estadual de Educação Básica Salgado Filho, no município de São Francisco de Assis – RS, com turmas de 2º anos do ensino médio. Este artigo é uma das sistematizações realizadas de uma pesquisa desenvolvida entre 2013 e 2015 que contou com a parceria da Universidade Federal de Santa Maria, com a orientação e acompanhamento de professores-pesquisadores no desenvolvimento das ações do projeto; e com recursos financeiros e bolsas da CAPES e da FAPERGS.

O projeto contou com 2 bolsistas de graduação através do Programa Licenciaturas (PROLICEN-UFSM), 2 professoras-orientadoras e 6 alunas bolsistas iniciação júnior através do Programa de Iniciação Científica em Ciências, Matemática, Engenharias, Tecnologias Criativas e Letras (PICMEL-CAPES-FAPERGS) e 1 bolsista de Mestrado em Educação (CAPES).

Desenvolvimento

A investigação baseou-se nos princípios da pesquisa-ação, visto que essa permite que a prática pedagógica se defina de forma dialógica, coletiva, participativa e democrática. Segundo Abegg (2004, p. 98), “um trabalho de pesquisa-ação, no âmbito escolar e na perspectiva da educação como prática de liberdade, requer necessariamente ação investigativa.”. O professor deve se assumir como pesquisador. Ao vivenciar esse papel, os caminhos metodológicos passam a conduzir ações que partam de situações-problemas.

A fase exploratória considera as ações que levem a conhecer e reconhecer o local investigado como alternativas para identificar os problemas e as potencialidades através de um diagnóstico. É a análise situacional a qual visa avaliar a fluência tecnológica dos estudantes bem como suas necessidades utilizando o método da webquest; após o tratamento das informações coletadas, será possível planejar ações para resolver ou minimizar problemas comuns.

Paralelamente, montar-se-á um plano de trabalho para monitorar e avaliar o contexto e planejar a ação para o processo de intervenção. O planejamento é parte importante por concentrar ações, roteiros, metodologias e deve ser construído coletivamente. A organização dos alunos em equipes de cogestão é importante porque dá liberdade de escolha do aluno a algo que o identifica, facilitando a troca de ideias e produções colaborativas.

Já na fase principal, de posse dos dados coletados e analisados, iniciam-se a prática através de navegação no AVEA para conhecê-lo e guiar as ações posteriores; os registros individuais com nome de usuário e senha; a atualização de perfil e a observação dos componentes disponíveis no espaço da turma no AVEA.

A fase de ação é a de execução das ações, sendo que se faz um roteiro com a seleção das ações e também se faz uma reflexão sobre a prática educativa de cada ação executada, através de dinâmicas coletivas que permitam o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com os envolvidos. Nessa fase é que se dará a produção colaborativa nas ferramentas wiki em língua portuguesa para a sistematização das ações do projeto vivencial pelos grupos, desenvolvidos integradamente em Seminário Integrado.

Os Seminários Integrados correspondem à parte diversificada e a execução dos mesmos se dá a partir da “integração e diálogo entre as áreas de conhecimento” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 24). E, segundo a Proposta Pedagógica 2011-2014, “os projetos serão elaborados a partir de pesquisa que explicita uma necessidade e/ou uma situação-problema, dentro dos eixos temáticos transversais” que são:

II – Eixos Temáticos Transversais para a Parte Diversificada 1- Acompanhamento Pedagógico; 2- Meio Ambiente; 3- Esporte e Lazer; 4- Direitos Humanos; 5- Cultura e Artes; 6- Cultura Digital; 7- Prevenção e Promoção da Saúde; 8- Comunicação e Uso de Mídias; 9- Investigação no Campo das Ciências da Natureza; 10- Educação Econômica e Áreas da Produção. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.24).

Cabe salientar que nessa etapa as equipes são estratégias importantes para que o trabalho se desenvolva de forma cooperativa e colaborativa no AVEA, assim, proporcionando o protagonismo dos estudantes.

A fase final do processo de pesquisa-ação é a avaliação onde são apresentados os resultados das ações no contexto organizacional da investigação e suas consequências de modo que possam ser extraídos ensinamentos úteis para continuar a experiência em

outros contextos. Observa-se que a avaliação também se dará a cada ação realizada de modo que se possa replanejá-la.

Resultados e Discussões

No contexto escolar, o projeto “TIC livres na educação politécnica: produção colaborativa no ensino de língua portuguesa” teve boa aceitação pela direção, coordenação pedagógica e estudantes dos 2º anos do ensino médio. Estes estudantes mostraram-se interessados por ser uma atividade inovadora na escola e mais uma alternativa a ser trabalhada usando as TIC em rede. Para conhecer o público-alvo da pesquisa bem como o uso das TIC em rede em seu dia a dia, inicialmente participaram da pesquisa 76 alunos. Usando o método webquest, um questionário com 8 perguntas fechadas e questões de múltipla escolha foi elaborado, contemplando a primeira etapa da pesquisa-ação – fase exploratória, como mostra a Figura 1.

1.- WEBQUEST: diagnóstico sobre uso da TIC informática

Esta WQ tem como objetivo conhecer a realidade do(a)s estudantes sobre o uso da TIC informática no dia a dia para podermos desenvolver e planejar as ações do projeto TIC livres na educação politécnica: produção colaborativa no ensino de língua portuguesa.

<p>*1. Você usa internet?</p> <p><input type="checkbox"/> pouco</p> <p><input type="checkbox"/> muito</p> <p>*2. Qual local você tem disponível a internet?</p> <p><input type="checkbox"/> em casa</p> <p><input type="checkbox"/> na escola</p> <p><input type="checkbox"/> no amigo, parente ou vizinho</p> <p><input type="checkbox"/> numa lan house</p> <p><input type="checkbox"/> num telecentro</p> <p><input type="checkbox"/> no trabalho</p> <p>*3. Com que frequência utiliza a internet?</p> <p><input type="checkbox"/> diariamente</p> <p><input type="checkbox"/> mais de 2 vezes por semana</p> <p><input type="checkbox"/> uma vez por semana</p> <p><input type="checkbox"/> poucas vezes</p> <p>*4. Qual finalidade você utiliza a internet?</p> <p><input type="checkbox"/> para comunicar-se com pessoas</p> <p><input type="checkbox"/> para realizar pesquisas e estudos</p> <p><input type="checkbox"/> para saber das informações e fatos que estão acontecendo pelo mundo</p>	<p>*5. Qual(is) ferramenta(s) você utiliza na internet?</p> <p><input type="checkbox"/> correio eletrônico (email)</p> <p><input type="checkbox"/> redes sociais (facebook, twitter, outros...)</p> <p><input type="checkbox"/> sites/páginas de pesquisa e/ou de informação</p> <p>*6. Qual seu conhecimento com as ferramentas de informática?</p> <p><input type="checkbox"/> conheço e sei utilizar vários programas, softwares....</p> <p><input type="checkbox"/> fiz curso básico, mas pouco uso</p> <p><input type="checkbox"/> sou autodidata</p> <p>*7. Na escola, você tem acesso a atividades mediadas por computador?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p> <p><input type="checkbox"/> às vezes</p> <p>*8. Você sabe utilizar ferramentas da internet para criar ambientes como</p> <p><input type="checkbox"/> blogs</p> <p><input type="checkbox"/> sites/páginas</p> <p><input type="checkbox"/> outros</p> <p><input type="checkbox"/> não sei</p> <p><input type="checkbox"/> sei pouco e gostaria de aprender</p>
---	---

Figura 1 – WebQuest.

Quando perguntados sobre a frequência com que usam a internet, dos 76 pesquisados 28% (22) usa pouco e 72% (54) a utiliza muito, fato que mostra o quanto a internet está inserida no cotidiano desses alunos. Utilizar “muito” a internet demonstra que os estudantes estão conectados recebendo e enviando informações com uma

velocidade que a escola não consegue acompanhar. Isso se justifica pelo fato de serem nativos digitais, pois recebem informações com rapidez, gostam do processo paralelo, realizam várias tarefas de modo simultâneo (BRASIL, 2013).

Em relação ao local que têm disponível internet, 85% respondeu em casa, 22% em amigos, parentes ou vizinho, 26% na escola, 4% num telecentro, 3% numa lan house e 3% no ambiente trabalho. Com isso, constata-se que é possível integrar as TIC em rede à prática pedagógica como apoio às aulas presenciais já que os alunos acessam mais em casa a internet. Também pode-se inferir que há um distanciamento entre as práticas dissociadas das TIC em rede e o aluno, como apontam Oscar e Bastos (2011).

A frequência de uso da internet pelos alunos chega a 88% (67) diariamente, 6% (5) mais de duas vezes por semana, 3% (2) uma vez por semana e 5% (4) poucas vezes. Percebe-se que a internet está presente em boa parte do cotidiano dos alunos, entretanto ainda é significativa a parte que não dispõe da rede em sua residência, fato que leva a escola a repensar suas práticas de modo que sejam integradas a elas as TIC em rede. Para Marques (2015, p. 65) “é nesse momento que a escola deve proporcionar a inserção das TIC em rede de modo que inclua digitalmente o estudante, diminuindo assim, o distanciamento entre eles”, pois esta realidade é de alunos de escola pública.

Sobre a finalidade com que usam a rede, 88% usa para comunicar-se, 78% para realizar pesquisas e estudos e 49% para informar-se. Constata-se que a comunicação é um elemento importante para os alunos. Sob esse aspecto, Takahashi (2000) aponta que as TIC em rede geram impactos sendo um deles a capacidade de comunicação. Cabe a escola incorporar as mudanças geradas pelas TIC em rede através da inclusão digital e da adoção de métodos didáticos pedagógicos (BRASIL, 2013).

A pesquisa aponta que 96% dos alunos informou que, das ferramentas disponíveis na internet, as redes sociais são as mais visitadas, 72% usa sítios/páginas de pesquisa e/ou de informação e 33% o correio eletrônico, como pode ser visualizado na Figura 2.

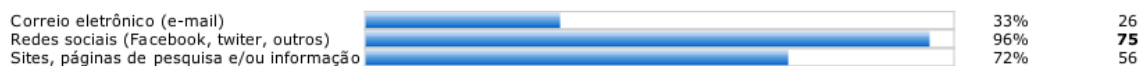


Figura 2 – Ferramentas da internet mais acessadas e usadas pelos alunos.

Além do uso da internet pelos alunos para pesquisa e informação, há a predominância das redes sociais, com destaque para o Facebook. Aqui é importante que o professor instrua o aluno através de uma pesquisa orientada na rede e o oriente para que passe a desenvolver um olhar crítico sobre as informações disponibilizadas.

Ao serem questionados sobre as ferramentas de informática que sabem fazer uso, 51% disse que conhece e sabe utilizar vários programas e softwares, 27% já fez algum curso básico e 21% é autodidata. Enquanto o professor crê que projetar lâminas em substituição ao quadro branco o aluno já desenvolve seu conhecimento em aplicativos, games e softwares. Diante do exposto, é primordial que o professor busque aprender a usar as ferramentas da internet, faça formação para o integração e inserção das TIC em rede na educação, para, assim, empregá-las como apoio ao processo de ensino-aprendizagem (TAKAHASHI, 2000).

Esses dados confirmam que todos conhecem e sabem utilizar algumas ferramentas de informática. Para reforçar tais saberes, 33% sabem criar blogs, 34% outros, 15% sítios/páginas, 41% sabe pouco e gostaria de aprender e 32% não sabe, conforme mostra a Figura 3.

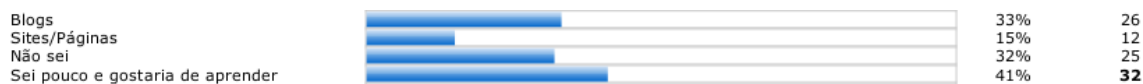


Figura 3 – Fluência no uso de ferramentas da internet.

Os dados se constituem num indicativo de que os alunos, em sua maioria, já têm fluência tecnológica, de modo que podem estar colaborando no compartilhamento de seus conhecimentos com seus pares. Também é visível que outra parte sabe pouco, mas que gostaria de aprender. Isso comprova que estes alunos têm interesse em ampliar seus conhecimentos acerca da informática.

Por fim, para o conjunto de alunos pesquisados, ao serem questionados se tinham acesso a atividades mediadas por computador na escola, 78% responderam às vezes, 9% sim e 3% não. As atividades que se referem são em sua maioria de pesquisas e somente uma professora usava blogs para mediar suas atividades nas aulas de Literatura. Em relação à inserção das TIC em rede na escola, as DCNEM aponta que:

o impacto das novas tecnologias sobre as escolas afeta tanto os meios a serem utilizados nas instituições educativas, quanto os elementos do processo educativo, tais como (...) a modificação dos papéis do professor e do aluno; (...) e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação. (BRASIL, 2013, p. 163).

Sobre o exposto, as mudanças provocadas pelas “novas tecnologias” no contexto escolar são significativas, pois estão atreladas às mudanças nos papéis do professor e do estudante, uma vez que o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e assume a postura de orientador, tendo o aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

As informações obtidas nesse questionário virtual foram importantes para que se pudesse fazer o desenho da situação encontrada na escola no que diz respeito ao uso da internet pelos alunos do 2º ano do ensino médio e também pelos professores. Após a análise e interpretação do questionário, constatou-se que ainda a escola tem muito a avançar na inserção e integração das TIC em rede.

Por fim, a análise situacional trouxe subsídios para o desenvolvimento do planejamento, para o qual se propôs a inserção das TIC em rede, em especial, a ferramenta wiki para a produção colaborativa nas aulas de Língua Portuguesa.

Na segunda etapa da pesquisa-ação – fase principal, começou-se a ambientação no Moodle e disponibilizou-se um tutorial para orientação de acesso ao ambiente através do endereço <<http://laveala.proj.ufsm.br/>>. Os alunos foram distribuídos em equipes de cogestão, ou seja, a eles foram dadas tarefas para organizarem o trabalho pedagógico juntamente com a professora. Estas equipes de cogestão foram de registro, de comunicação e seleção de textos e de organização de atividades extraclasse.

Primeiramente, todos receberam um nome de usuário e senha para fazer o acesso. Em seguida, atualizaram perfil e navegaram no AVEA para familiarizar-se. As atividades de produção colaborativa, mediadas pela ferramenta wiki, começaram a ser realizadas a partir da produção que já vinha sendo feita em sala de aula com o propósito de resgatar todo o processo vivenciado até o momento no projeto de pesquisa em Seminário Integrado.

Nessa terceira etapa da pesquisa-ação, fase da ação, apresenta-se uma das ações de produção colaborativa mediada pela wiki no Moodle. A ação foi desenvolvida com base em coleta de informações, leituras e discussões de textos, apresentação de dados coletados junto à comunidade e à escola em atividade denominada de Rodas de

conversa. Em seguida, propôs-se uma atividade que focou na produção colaborativa, em grupos, de uma carta aberta com a temática resíduos sólidos, destinada ao Prefeito Municipal. A Figura 4 mostra a interface do tópico trabalhado.



Figura 4 – Interface de um tópico do Moodle.

Dentre os ícones disponíveis no tópico, a wiki, nomeada “Carta Aberta ao Prefeito”, foi a ferramenta da produção da carta aberta. O processo foi acompanhado pela professora através do histórico da ferramenta, já que a intenção foi avaliar a colaboração dos alunos levando em conta, principalmente, a estrutura do gênero. O resultado do processo de produção colaborativa foi uma carta aberta detalhando a contextualização, argumentos e apontando soluções ao município, como mostra a Figura 5.

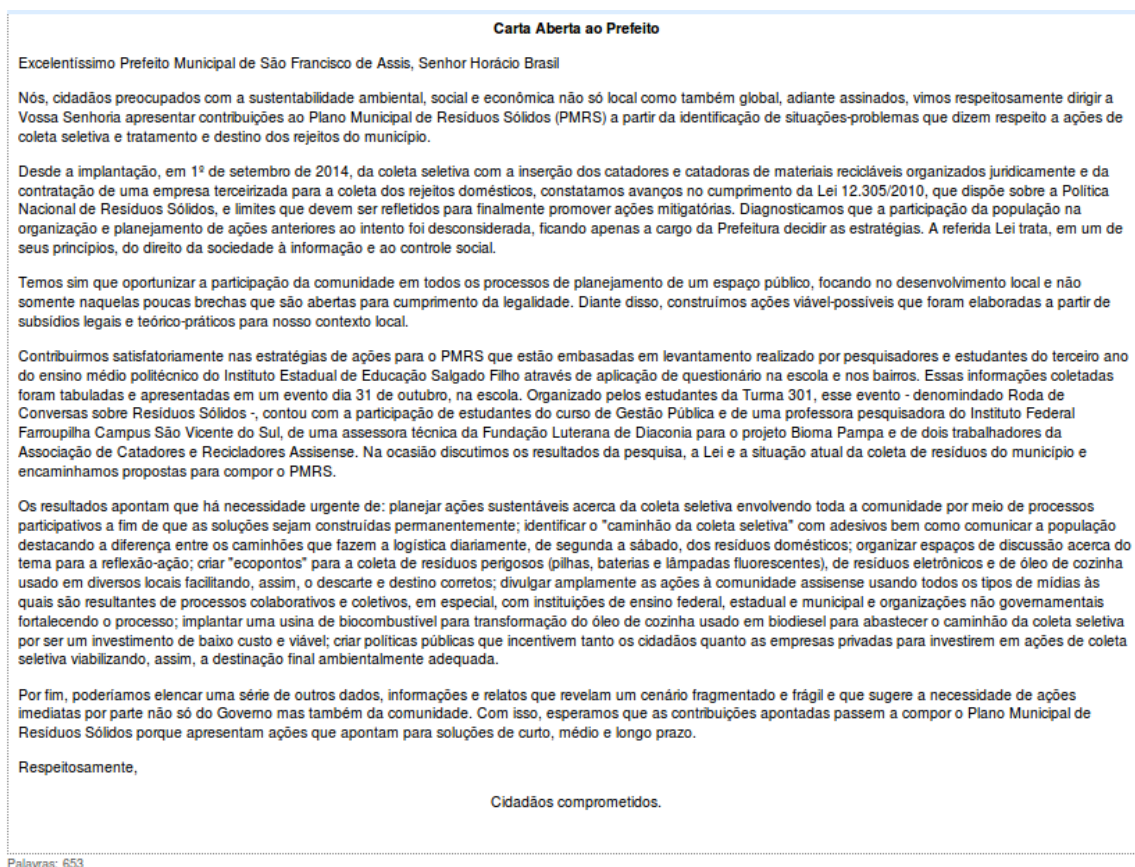


Figura 5 – Carta aberta escrita na ferramenta wiki do Moodle.

A carta foi o produto da pesquisa-ação desenvolvida e comunicada tanto nas redes sociais como para o seu destinatário. Conclui-se que este trabalho, desenvolvido em aulas de língua portuguesa, foi importante para os alunos, pois realizaram uma tarefa de produzir um texto sob o viés da colaboração, uma vez que as produções são quase sempre isoladas, mediada pela wiki do Moodle. A integração da TIC em rede nas aulas de língua portuguesa e em seminário integrado influenciou na motivação e participação dos alunos. A carta foi entregue ao prefeito e também, a convite de um vereador, ganhou espaço na tribuna da Câmara de Vereadores.

Conclusão

Com base no resultado do diagnóstico, constatou-se que as TIC em rede estão presentes no dia a dia dos alunos e que poucas ações pedagógicas mediadas pelas tecnologias em rede são desenvolvidas no contexto escolar. Isso veio de encontro à

Proposta de reestruturação do ensino médio no RS e às bases legais que apontam para a inserção das TIC em rede no contexto escolar.

Destarte, através da integração das TIC em rede no ensino médio, buscou-se desenvolver fluência tecnológica e condutas colaborativas que possibilitassem uma maior aproximação do estudante com o mundo do trabalho. Aliás, as parametrizações dos currículos escolares indicam que a inserção das TIC em rede são necessárias para os desenvolvimentos cultural, intelectual e social. Por isso, mediar ações de ensino-aprendizagem com ferramentas de produção colaborativa possibilita desenvolvimentos cultural, intelectual e social, portanto prepara e aproxima também do mundo do trabalho.

Observou-se, por fim, que as atividades no Moodle foram motivadoras para a produção textual colaborativa. Sendo assim, a melhora e diversificação das atividades de ensino-aprendizagem, integrando as TIC em rede, qualificaram as práticas pedagógicas como também ampliaram o processo de comunicação e interação entre os envolvidos.

Ao concluir este texto, ressalta-se que o trabalho realizado com os alunos se mostrou profícuo, porque permitiu perceber neles um envolvimento maior, tornando as aulas de língua portuguesa mais atrativas. Com isso, destaca-se possibilidades de continuidade de práticas que integrem e inserem as TIC em rede, tais como: a ampliação do uso das TIC em rede para outras disciplinas; a adoção do Moodle ou outro ambiente virtual como apoio às aulas presenciais no ensino médio de escolas públicas estaduais e municipais; e a produção colaborativa mediada por TIC em rede em quaisquer disciplinas.

Referências

ABEGG, I. Ensino-Investigativo de Ciências Naturais e suas Tecnologias nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 2004. 146f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: _____. (Orgs.). Reestruturação do Ensino Médio. Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional [recurso eletrônico], 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. (Série legislação; n. 102).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede: A era da informação, economia, sociedade e cultura. 2.ed. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias. O novo ritmo da informação. 8.ed. São Paulo: Papirus, 2011.

MARQUES, E. G. Leitura-escrita colaborativa mediada por tecnologias educacionais em rede. 2015. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br:8080/xmlui/bitstream/handle/1/324/Marques_Eliandra_Gomes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 out. 2017.

OSCAR, S. C. de; BASTOS, J. C. “O uso da Plataforma MOODLE no Apoio ao ensino presencial de Geografia na escola pública”. In: Anais IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino – 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 18 jan. 2013.

TAKASHI, T (Org.). Sociedade da Informação no Brasil Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Setembro 2001. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/434/1/livroverde.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

5 PROFISSIONALIDADE DOS GESTORES NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: UM ESTUDO SOBRE AS CHEFIAS DE DEPARTAMENTO

MARCELINO, Karina Francine¹⁰

RESUMO: Este artigo busca discutir a profissionalidade dos gestores nas Universidades Federais que ocupam cargo de chefias de departamentos. Para isso foram utilizados como base de estudo os conceitos de profissionalidade dos gestores e de gestão acadêmico-administrativa. O artigo foi desenvolvido por intermédio de pesquisas bibliográficas em obras e sites da *internet*. Quanto a técnica de pesquisa o estudo se classifica como de caráter qualitativo. Acerca dos resultados pode-se observar que, o docente que ocupa o cargo de chefe ou sub-chefe de departamento em uma Universidade exerce a profissão de professor porém, necessita da profissionalidade de gestor, que deve ocorrer por meio de um programa de formação/capacitação que desenvolvam as competências necessárias para atuação em nível de chefia de departamento. E a conclusão do estudo é que um dos grandes problemas da gestão acadêmico-administrativa está no fato de que a maioria dos gestores dos departamentos são docentes que, além de não possuírem formação acadêmica no assunto, com exceção dos que possuem formação relacionadas a administração, precisam assumir as atividades da gestão concomitantemente às de sala de aula.

Palavras chave: Profissionalidade. Gestão Acadêmico-Administrativa. Universidades Federais. Chefias de Departamento.

Introdução

As Universidades Federais estão passando por um processo de expansão, por meio da ampliação das matrículas, cursos, campus, infraestrutura, servidores docentes e técnico-administrativos. Essa expansão da educação superior veio com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Segundo o Decreto, o REUNI tem como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais. Ou seja, criar condições para que as Universidades Federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica.

O pleno funcionamento das Universidades inclui também, investimentos permanentes na capacitação, qualificação e profissionalidade desses servidores. Diante

¹⁰Bacharela em Administração Pública; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); karinamarcelino@gmail.com

desse cenário de expansão e atendendo demanda dos servidores, há necessidade de novos investimentos, que tem como proposta o fortalecimento do processo de capacitação e o investimento no servidor para o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento da gestão pública.

De acordo com Bergue (2014), elevar a gestão de pessoas ao *status* estratégico exige a construção do grau de legitimidade dessas função e práticas gerenciais no seu contexto institucional. Ao assumir responsabilidades e desenvolver atividades de elevado impacto na produção de valor no contexto da organização, a gestão de pessoas eleva-se à condição de função relevante e reconhecida como indispensável por parte dos demais atores organizacionais. As pessoas como ativo gerador de valor e a sua gestão tornam-se estratégicas na medida em que, além das atividades operacionais (folhas de pagamento, assentamento funcional etc), passam também a assumir e desenvolvem funções como: estimular a formação continuada atuando na capacitação dos servidores, desde o diagnóstico das lacunas de competências até as necessidades prioritárias de promoção de ações de educação.

Nas Universidades Federais Brasileiras, de acordo com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a gestão acadêmica das unidades de ensino – centros de ensino, departamentos entre outros - deve ficar a cargo dos servidores docentes¹¹. Porém, a formação para a atuação docente está baseada no domínio de determinado conjunto de conhecimentos técnicos que, com exceção dos Cursos relacionados à área da Administração, todos os demais não mantêm relação direta com o tema gestão.

Depreende-se, daí, que o docente de nível superior é altamente qualificado para ensinar a respeito da sua área de atuação, mas, não está igualmente preparado para atuar como gestor acadêmico e administrativo. A gestão acadêmica, na universidade – organização caracteristicamente complexa e, simultaneamente, uma instituição social -, refere-se à capacidade de planejar, organizar, dirigir e controlar atividades relacionadas ao tripé ensino-pesquisa-extensão. Enquanto a gestão administrativa refere-se à capacidade de planejar, organizar, dirigir e controlar atividades relacionadas a área fim da universidade, ou seja, questões relacionadas a gestão de pessoas, gestão patrimonial, financeira etc. Emerge daí o conceito de profissionalidade, que, para Flores (2003), Sacristán (1995) e Papi (2005) implica em um conjunto de características essenciais,

¹¹Vale ressaltar que servidores docentes ocupantes de cargo de gestão não é exclusividade das Universidades Públicas Federais.

conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos da profissão. No caso, aqui, seria a profissão de gestor.

Na visão de Caiden (1998), o profissionalismo na esfera pública toma uma conotação diferente da esfera privada. Nesse contexto, a profissionalidade é vista como um conjunto de normas, padrões, valores éticos, habilidades e conhecimentos que são utilizados para o provimento de bens e serviços públicos para a sociedade. Essas características fazem com que o servidor público seja responsável pelo desempenho das organizações públicas e, conseqüentemente, pela melhoria dos serviços prestados a população.

Sabendo que os cargos de chefia e sub-chefia de departamento das Universidades Federais são compostos por docentes, que em sua maioria, não possuem conhecimentos técnicos em gestão acadêmica e administrativa percebe-se a necessidade de que as chefias de departamento passem a assumir de fato seus papéis de gestores e passem a ocupar de fato um papel estratégico na administração dos departamentos e dos processos gerenciais da universidade como um todo.

Partindo do contexto apresentado, busca-se discutir a profissionalidade dos gestores que ocupam cargo de chefias de departamentos nas Universidades Federais. Afinal, a profissionalidade da gestão é de fato uma das saídas para a melhoria dos serviços públicos, que ao longo do tempo pode contribuir, significativamente, para a excelência das Universidades no ensino, na pesquisa e na extensão.

Profissionalidade dos Gestores nas Universidades Federais

A construção da profissionalidade¹² na administração pública começou a ser observada no final dos anos 30 com algumas medidas adotadas pelo presidente da República Getúlio Vargas e foi evoluindo ao longo dos anos. Porém, as medidas mais efetivas para sua realização foram incorporadas pelos governos após 1990. A profissionalização da função pública constitui o instrumento de legitimação da Administração Pública porque garante a observância do princípio da transparência e da igualdade na escolha de seus agentes, utiliza critérios meritocráticos de recrutamento e seleção de pessoal, e porque cumpre o princípio da eficiência ao prestar serviços de

¹²Profissionalidade: Conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos da profissão. (FLORES, 2003; SACRISTÁN, 1995; PAPI, 2005).

forma adequada (BACELLAR FILHO, 2011). Pode-se, ainda, acrescentar, conforme afirmação de Viana (2007), que uma gestão pública eficiente voltada para atendimento das exigências da sociedade deve ser exercida por quadros de pessoal altamente qualificado, ou seja, por pessoas que reúnam boa formação técnica, compromisso ético e sensibilidade social e política.

Ao encontro disso, observa-se que as Instituições de Ensino Superior passaram a competir por recursos limitados, sendo mais cobradas pela melhoria de seu desempenho e implementação de novas tecnologias de ensino. No caso das Universidades Federais Brasileiras, houve uma ampliação de sua missão para atender às demandas da sociedade e do próprio Governo Federal, com a inclusão do compromisso de ajudar na melhoria dos índices de desemprego, pobreza, de desenvolvimento tecnológico, entre outros (ÉSTHER, 2007).

Nesse cenário, além do cumprimento das diretrizes do Ministério da Educação (MEC), parte da responsabilidade pelo desempenho das Universidades Federais passou então a ser associada a seus gestores - Reitor, pró-reitores, diretores de centro, chefes de departamento, coordenadores de curso, diretores de unidades administrativas etc. - que são os responsáveis por ações das áreas acadêmica e administrativa da instituição (MEYER Jr., 2003)

Nessa perspectiva, é possível delinear pelo menos cinco papéis para os gestores, quais sejam: o acadêmico, o administrativo, o de liderança e o gerencial. Este último exige do gestor atuar como político, agente de mudança, comunicador, gerenciador de conflitos e de diversidade, gerente financeiro e acadêmico, construtor de relações com a sociedade, planejador e líder de equipe (POTGIETER; BASSON; COETZEE, 2011).

O mais preocupante é que boa parte dos ocupantes de cargos de direção nas Universidades Federais são docentes que por razões e circunstâncias diversas assumem papéis em posições administrativas, sem necessariamente ter tido uma capacitação ou experiência anterior na área de gestão. Exemplo disso é a gestão acadêmica das unidades de ensino que, segundo a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, deve ficar a cargo dos servidores docentes. Como consequência dessa falta de capacitação é que tradicionalmente as Universidades Federais têm sido gerenciadas por professores não preparados para gerenciar esse tipo de instituição com peculiaridades e nível de complexidade única (MEYER JR.; MEYER, 2011).

Importa dizer que, os atuais administradores da educação, na maior parte dos casos, não foram formados para desempenhar e assumir a função de gestores e seu respectivo papel nas Instituições de Ensino em que trabalham (RIZZATTI; RIZZATTI JR.; SARTOR, 2004; SILVA; CUNHA, 2012). Por isso, nas atividades dos dirigentes universitários ainda prevalecem a improvisação, o imediatismo, a falta de planejamento (MARRA; MELO, 2003; MARRA, 2006; SILVA; MORAES; MARTINS, 2003; ÉSTHER, 2007; KANAN, 2008; SILVA, 2011).

O principal objetivo da profissionalização, desde que surgiu na gestão pública, foi diminuir as práticas patrimonialistas como o nepotismo, o clientelismo e a corrupção, além de auxiliar na desburocratização do serviço público através do foco nos fins e não nos meios apenas. Na visão de Caiden (1998) o profissionalismo na esfera pública toma uma conotação diferente da esfera privada. Nesse contexto, a profissionalização é vista como um conjunto de normas, padrões, valores éticos, habilidades e conhecimentos que são utilizados para o provimento de bens e serviços públicos para a sociedade. Essas características fazem com que o servidor público seja responsável pelo desempenho das organizações públicas e, conseqüentemente, pela melhoria dos serviços prestados a população.

Nas Universidades Federais Brasileiras, a busca pela profissionalização de gestores e dirigentes e melhoria de desempenho é cada vez maior, visto que as formas de gestão do ensino superior, que anteriormente eram vistas como comuns e até amadoras, atualmente estão em extinção e sendo substituídas por novas. (BARBOSA; MENDONÇA, 2013, p. 15)

Partindo desse contexto, observa-se que o docente que exerce a função de chefia de departamento não é apenas docente e pesquisador, mas tem de ser, por vezes, um gestor. Nessas situações ele enfrenta desafios, alguns decorrentes de lacunas no desenvolvimento de suas competências gerenciais, e que estão ligados diretamente a profissionalização na gestão pública.

Gestão Acadêmico-Administrativa nas Universidades Federais

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a preocupação com a expansão, principalmente com a reestruturação do ensino superior

público, cresceu cada vez mais, em virtude das cobranças da sociedade brasileira e das metas firmadas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Por esta razão, de acordo Silva. L. V. C (2010), verifica-se a necessidade de uma gestão universitária cada vez mais eficiente, preocupada com a qualidade e que leva em consideração as necessidades do desenvolvimento econômico, social, cultural, regional, científico, tecnológico, as alterações do ambiente e a disposição para implantar mudanças necessárias de modo a alavancar a sociedade.

Atualmente, segundo (SILVA et al, 2014), a Universidade é considerada uma das organizações mais complexas da sociedade, e se defronta com a necessidade de um efetivo sistema de gestão no sentido de atender às necessidades internas e as demandas da sociedade. Dentro do contexto de Universidade o sistema de gestão seria um meio para a viabilização de seus objetivos.

Com base nisso, a gestão acadêmico-administrativa nas Universidades Federais diz respeito às atribuições relativas ao ensino, pesquisa e extensão, bem como, as funções financeiras, patrimoniais, de gestão de pessoas, de planejamento etc. Exemplo disso são as competências atribuídas à chefia de departamento da Universidade Federal de Santa Catarina prevista em seu Regimento Interno:

- I – presidir o Colegiado do Departamento;
- II – exercer ou delegar ao Subchefe a Presidência de Colegiado do Curso de Graduação vinculado ao Departamento;
- III – submeter ao Conselho da Unidade as normas de funcionamento do Departamento;
- IV – elaborar o Plano de Aplicação de Recursos;
- V – elaborar o Plano de Trabalho do Departamento, distribuindo entre os membros os encargos de ensino, pesquisa e extensão;
- VI – submeter ao Departamento os Planos de Atividades das disciplinas elaborados pelos docentes, atendidas as diretrizes fixadas pelo Conselho Universitário;
- VII – propor a relotação, admissão e afastamento dos servidores docentes e técnico-administrativos;
- VIII – superintender as eleições que ocorrerem no Departamento.

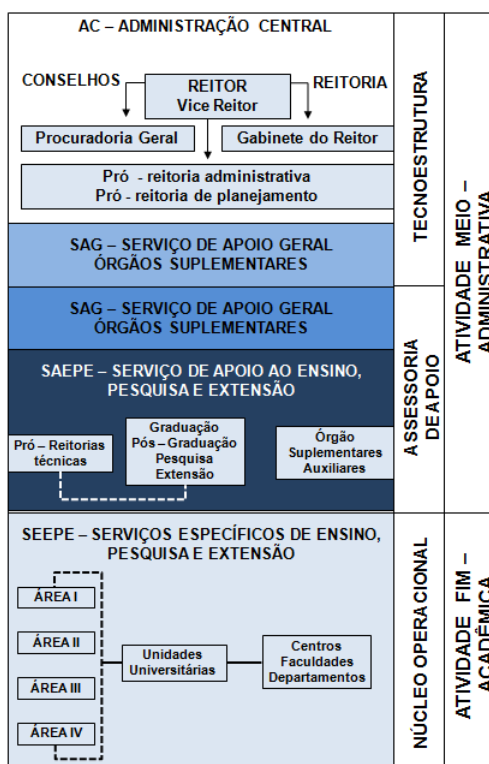
Diante disso, pode-se observar que as atribuições das chefias de departamento estão relacionadas às funções administrativas - planejar, organizar, dirigir e controlar (PODC) - e também, as funções acadêmicas. Depreende-se daí a caracterização de gestão acadêmico-administrativa que está diretamente relacionada ao oferecimento do produto da Universidade que é o ensino, pesquisa e extensão por meio do pleno

funcionamento e manutenção da máquina administrativa (recursos financeiros, materiais, patrimoniais, humanos etc).

Observa-se na Figura 1, a estrutura de uma Universidade Federal à luz do conceito de atividade fim e atividade meio. No caso da Universidade, a atividade-fim está diretamente relacionada ao ensino, pesquisa e extensão, ou seja, atividades acadêmicas. Já a atividade-meio, está relacionada a questões administrativas. De acordo com Silva et al, 2014, a Administração Central – AC é constituída pelos órgãos que apresentam a menor influência na geração do produto. O Serviço Social de Apoio Geral – SAG, tem como componentes os órgãos que influenciam razoavelmente na produção acadêmica, ou seja, no núcleo operacional da Burocracia Profissional (MINTZBERG, 1995). No Serviço de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão - SAEPE, constam a geração do produto (ensino, pesquisa e extensão).

Por esta razão, o gestor de uma Universidade Federal que ocupa o cargo de chefe de departamento tem como profissão o exercício da docência, mas necessita de uma profissionalidade relacionada ao cargo de gestão, no caso, gestão acadêmico-administrativa.

Figura 1 – Organograma de uma IFES.



Fonte: SILVA. F. A. P. et al. (2014).

Metodologia

Para elaboração deste artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os temas profissionalidade dos gestores nas Universidades Federais e a gestão acadêmico-administrativa. Para Gil (2009) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados tais como livros e artigos científicos. Sua principal vantagem é permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

No presente artigo foi realizado um estudo descritivo, pois discute a profissionalidade dos gestores que ocupam cargo de chefia de departamentos e que realizam a gestão acadêmico-administrativa nas Universidades Federais. Segundo Vergara (2016), a pesquisa descritiva “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.” E de acordo com Triviños (1987), os estudos descritivos podem ser denominados de estudos de casos, que consiste em uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente.

Quanto à abordagem da pesquisa, o estudo classifica-se como pesquisa qualitativa pois, segundo Godoy (1995), envolve dados descritos sobre processos, crenças, valores e atitudes e, assim, não podem ser padronizados e nem quantificados. O método qualitativo aborda um estudo descritivo dos fatos, enquanto o quantitativo analisa os fatos através da interpretação, correlação e cruzamentos de dados de caráter numérico, principalmente.

Conforme Roesch (2013), “... pesquisa qualitativa é apropriada para a avaliação formativa, quando se trata de melhorar a efetividade de um programa ou plano, ou mesmo quando é o caso da proposição de planos”. Ainda segundo a autora, o destaque é na perspectiva do sujeito pesquisado, captando as interpretações das pessoas. Em síntese a abordagem qualitativa busca analisar e interpretar informações, atitudes e padrões dentro da organização, e descrever suas possíveis relações, não associando os dados quantificáveis, embora os números também possam existir nessa abordagem (TRIVIÑOS, 1987).

Resultados

O conceito de profissão diz respeito ao trabalho ou atividade especializada dentro da sociedade, geralmente exercida por um profissional. Algumas atividades requerem estudos de um dado conhecimento, como as profissões de médico, advogado, biólogo, arquiteto ou professor por exemplo. Outras dependem de habilidades práticas, como as profissões de faxineiro ou jardineiro, por exemplo. No sentido mais amplo da palavra, o conceito de profissão tem a ver com ocupação, ou seja, que atividade produtiva o indivíduo desempenha perante a sociedade onde está inserido.

Por sua vez, profissionalidade diz respeito aos atributos inerentes à profissão, ou seja, ao processo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma profissão. Observa-se que a profissionalidade dos docentes que ocupam cargo de gestão vai além dos conhecimentos técnicos, acadêmicos e administrativos. É necessário que os gestores, no caso os docentes, sejam capacitados para atuarem simultaneamente na gestão acadêmica e administrativa. Diante disso, observa-se a importância de um programa de formação e capacitação com temas que contribuam para o desenvolvimento das competências necessárias para a atuação em nível de chefia ou sub-chefia de departamento.

A criação de um programa dessa natureza justifica-se em razão da necessidade de atender o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que estabelece como uma das diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da Administração Pública Federal a promoção da “capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento” (BRASIL, 2006, Artigo 3º, Inciso III).

Além do mais, existe também a necessidade do atendimento ao Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006 que estabelece que os Programas de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos-Administrativos em Educação devem ser implantados, dentre outras linhas de desenvolvimento, a linha Gestão que “visa à preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, que deverá se constituir em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção” (BRASIL, 2006, Artigo 7º, Inciso IV).

Dessa forma, possíveis temas a serem discutidos por meio da oferta de um curso de formação/capacitação para esses gestores são: História da Universidade no Mundo,

no Brasil e na UFSC; Estrutura e Funcionamento da Educação Superior; Legislação da Educação Superior; Políticas Públicas para a Educação Superior Brasileira; Estrutura da UFSC; Fundamentos da Administração; Bases da Administração Pública; Planejamento Estratégico e PDI; Gestão com as Pessoas no Contexto Universitário; Gestão Orçamentária; UFSC sem Papel; Inserção Social; Gestão Patrimonial; Gestão da Educação a Distância; Gestão Orçamentária; Gestão de Relações Internacionais; Gestão da Inovação; Gestão de Processos e Projetos; Gestão de Compras, Contratos e Convênios; e Mapeamento de Processos.

Segundo Tachizawa. etall (2006), investir na capacitação das pessoas que realizam o trabalho nas organizações significa investir na qualidade dos serviços prestados. A aquisição das competências – conhecimentos, habilidades e atitudes – necessárias à elevação da efetividade do trabalho pode se processar por meio de ações e programas de capacitação.

Sendo assim, um programa de formação/capacitação irá contribuir para a promoção de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais e gerenciais, além de fortalecer o processo de decisão em situações complexas, como as exigidas em um cargo de chefe ou sub-chefe de departamento.

Conclusão

Nas Universidades Federais, um dos grandes problemas da gestão acadêmico-administrativa está no fato de que a maioria dos gestores dos departamentos são docentes que, além de não possuírem formação acadêmica no assunto, com exceção dos que possuem formação relacionadas a administração, precisam assumir as atividades da gestão concomitantemente às de sala de aula.

Outro agravante é o fato de que, nem sempre, estes recebem antecipadamente uma capacitação, formação ou qualificação para assumir o cargo de gestão. Além do mais, estes mandatos são por um tempo limitado, apenas 2 anos, podendo ser renovado uma única vez por igual período, impossibilitando assim a continuidade do trabalho e a aquisição dos conhecimentos ideais para a prática dessas atividades. Assim, quando esses gestores começam a se familiarizar com a atividade, é tempo de outro docente dar continuidade ao círculo vicioso das dificuldades da gestão da Universidade.

Tendo em vista esse contexto, a profissionalização dos gestores é um dos eixos fundamentais para a modernização da gestão, por isso, torna-se fundamental que esse interesse pela capacitação e formação dos gestores continue a existir nas Universidades para que a sociedade, alunos e servidores possam ter um serviço público que atendam realmente suas necessidades.

Portanto, esse programa de formação/capacitação deverá conhecer e analisar modelos, processos, sistemas e práticas de gestão para melhorar a efetividade da gestão dos chefes de departamento nas Universidades. Pois, uma formação/capacitação tem como objetivo melhorar a profissionalidade dos gestores, promover a homogeneidade dos conhecimentos institucionais, a integração entre os vários níveis gerenciais e o aprofundamento dos conhecimentos nos temas que visem o desenvolvimento dos profissionais que trabalham nas Universidades Federais. Ou seja, formar gestores altamente qualificados, responsáveis e comprometidos socialmente com ações e que, efetivamente, possam levar a Universidade a cumprir com seus princípios e finalidades.

Referências

BACELLAR FILHO, R. F. **Profissionalização da função pública: a experiência brasileira**. Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais, n. 1, 2011.

BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. **Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões**. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/114717/2013135%20-%20O%20professor-gestor%20em%20universidades.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 jun. 2017.

BERGUE, Sandro Trescastro. **Gestão estratégica de pessoas no setor público**. Atlas, 2014.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 20 mai. 2017.

BRASIL. **Decreto n 6.096, de 24 de abril de 2017**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm> Acesso em: 25 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta,

autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm> Acesso em: 20 mai. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006.** Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm> Acesso em: 20 mai. 2017.

BRASIL. **Regimento Geral da UFSC.** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/173695/Regimento_Geral_com_CORRE%C3%87%C3%83O_da_Res.Norm.89-2017-CUn.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 25 jun. 2017.

CAIDEN, N. **Public service professionalism for performance measurement and evaluation.** Public Budgeting & Finance, v. 18, n. 2, p. 35-52, 1998.

ÉSTHER, A. B. **A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais.** 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ÉSTHER, A. B.; MELO, M. C. de O. L. **A construção da identidade gerencial dos gestores de alta administração de universidades federais em Minas Gerais: o caso dos reitores.** In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ENANPAD, 2007. 1 CD-ROM.

FLORES, Maria Assunção. **Dilemas e desafios na formação de professores.** In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Porto: Porto Editora, 2003

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar.-abr. 1995.

KANAN, L. A. **Características do processo de vinculação de coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade.** 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MARRA, A. V. **O professor-gerente: processo de transformação.** Revista de C. Humanas, Vol. 6, Nº 2, p. 253-265, Jul./Dez. 2006.

MARRA, A. V; MELO, M. C. O. L. **Docente-gerente: o cotidiano dos chefes de departamento e coordenadores de curso em uma Universidade Federal.** In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. Anais... Atibaia: ENANPAD, 2003. 1 CD-ROM.

MEYER Jr. V. **Novo contexto e habilidades do administrador universitário**. In: MEYER Jr. Victor; MURPHY, J. Patrick (Orgs.). **Dinossauros, Gazelas e Tigres: novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e Estados Unidos**. 2. ed.Ampl. Florianópolis: INSULAR, 2003. 215 p.

MEYER Jr., V. ; MEYER, Bernardo . "Managerialism na Gestão Universitária: Dilema dos Gestores de Instituições Privadas. In: Anais...XXXV ENANPAD 2011, 2011, Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

MINTZBERG, H. **Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

PAPI, S.O.G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

POTGIETER, I; BASSON, J.; COETZEE, M.. **Management competencies for the development of heads of department in the higher education context: a literature overview**. South AfricanJournalofLabourRelations, v. 35, n.1, 2011.

RIZZATTI, G.; RIZZATTI JR., G.; SARTOR, V. V. B. **Categorias de análise de clima organizacional em Universidades Federais**. IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, Florianópolis (SC), 2004. Anais... [CD-ROOM].

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo .**Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração**. 3ª edição. Atlas, 2013.

SACRISTÁN, J. GIMENO. **Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores**. In: NÓVOA, António et. al. (Orgs.). Tradução de Irene Lime Mendes; Regina Coréia; Luísa Santos Gil. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SILVA, F. M. V.; CUNHA, C. J. C.A. **A Transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário**. Revista GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 1, pp. 145-171, jan./fev./mar./abr. 2012.

SILVA, A. B. .**As Competências Gerenciais em Instituições Federais de Educação Superior**. Cadernos EBAPE.BR (FGV), v. 9, p. 627-647, 2011.

SILVA, M. A.; MORAES, L. V. S.; MARTINS, E. S. **A aprendizagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDESC**. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27, 2003, Atibaia. Anais... Atibaia: ENANPAD, 2003. 1 CD-ROM.

SILVA. F. A. P. et al. **Estudo da Gestão Administrativa sob enfoque da Gestão Participativa no curso de Ciências Contábeis da Fundação Universidade Federal de Rondônia.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 14, 2014, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/132166/2014-370.pdf?sequence=1>> Acesso em: 24 jun. 2017.

SILVA. L. V.C. **As competências do servidor técnico-administrativo na reestruturação do ensino superior público: estudo no campus da Universidade Federal do Ceará no Cariri.** 2010. Dissertação – Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**, 16ª edição. Atlas, 2016.

VIANA, J. **Mais que administrar, cuidar!** .Revista do Serviço Público de 1937 a 2007, p. 49, 2007.

TEMÁTICA 5 - POLÍTICA PÚBLICAS

1 A GESTÃO UNIVERSITÁRIA: CONEXÃO EXISTENTE ENTRE A POLÍTICA PÚBLICA E A POLÍTICA INSTITUCIONAL

SOUZA, Gisele Furtado Schmitz de¹

GONÇALVES, Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo²

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo, refletir sobre as repercussões da política pública brasileira junto a política institucional e o impacto no processo da gestão universitária. Para tanto, apresentaremos os resultados de duas pesquisas, em nível de Mestrado realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cuja população pesquisada foram gestores da UFSC. A partir dos resultados das pesquisas intituladas: O Serviço de Educação Infantil – HU/UFSC frente à Resolução CNE/CEB n. 01/2011 – desafios e perspectivas (GONÇALVES, 2014) e Avaliação de Desempenho como Processo Formativo Constitutivo da Gestão (SOUZA, 2016) foi possível pontuar que a política pública educacional brasileira interfere substancialmente nas diretrizes das políticas institucionais, que por sua vez refletem na atuação do gestor. Trata-se de um estudo qualitativo e exploratório que apresenta as semelhanças no caminho teórico desenvolvido nas duas pesquisas, revelando que a gestão universitária materializa a conexão existente entre a política pública e a política institucional.

Palavras-chave: Política Pública; Política Institucional; Gestão Universitária.

Considerações Iniciais

O presente artigo tem por objetivo, refletir sobre as repercussões da política pública brasileira junto a política institucional e o impacto no processo da gestão universitária.

Entendemos que, conforme Heidemann (2014) a concepção de desenvolvimento expressa no último século e início do atual, desconstruiu a visão romantizada de progresso predominante nos séculos anteriores. O progresso de outrora visava redimir de forma democratizante, as camadas sociais excluídas do chamado bem viver. Pode-se dizer contudo que a concepção de desenvolvimento “[...] se materializa agora por

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária/Universidade Federal de Santa Catarina. Servidora Técnico-Administrativa em Educação na UFSC, ocupante do cargo de Administradora. giselefurtado.s@gmail.com

² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária/Universidade Federal de Santa Catarina. Servidora Técnico-Administrativa em Educação na UFSC, ocupante do cargo de Pedagoga. monicapedrozo@gmail.com

intermédio de políticas públicas decididas pelo conjunto dos atores sociais sob a coordenação e responsabilidade última do Estado” (HEIDEMANN, 2014, p.46).

Heidemann (2014) coloca ainda que a política pública inclui dois elementos essenciais, a ação e a intenção e que, a intenção, pode até não estar explicitamente manifestada, mas que para que haja uma política efetiva é essencial ações que implementem ou materializem uma intenção ou propósito. Cabe, entretanto compreender se tais políticas correspondem aos interesses, princípios e possibilidades da sociedade que representam.

Isto posto, almejamos neste artigo refletir sobre os resultados de duas pesquisas em nível de Mestrado já realizadas (GONÇALVES, 2014; SOUZA, 2016) que tiveram como fenômeno de análise o olhar dos gestores frente às diretrizes das políticas públicas brasileiras e como estas interferem nas políticas institucionais.

Para o desenvolvimento deste artigo, partimos do que dispomos de mais concreto que são os resultados obtidos nas duas pesquisas realizadas (GONÇALVES, 2014; SOUZA, 2016), de acordo com a visão dos gestores pesquisados. Após, com base nos resultados apresentados, contextualizaremos a política institucional e, posteriormente, a política pública brasileira nas quais as duas pesquisas foram submetidas. Por fim, voltaremos ao nosso ponto de partida, ou seja, os resultados das pesquisas em comento (GONÇALVES, 2014; SOUZA, 2016) buscando desvelar novas compreensões sobre o fenômeno estudado.

O Serviço de Educação Infantil - HU/UFSC frente à Resolução Nº 01/2011-Desafios e Perspectivas

O Serviço de Educação Infantil (SEI) do Hospital Universitário (HU), constituía-se em 2013 de um projeto educativo que visava atender os filhos dos servidores lotados no Hospital Universitário da UFSC, em horários compatíveis com sua jornada de trabalho. A faixa etária atendida pelo SEI-HU compreendia crianças de 03 (três) meses a 06 (seis) anos incompletos. O SEI-HU foi inaugurado no dia 03 de agosto de 1990, por iniciativa dos próprios servidores do HU em parceria com a Associação de Servidores do Hospital Universitário (ASHU) (UFSC, 2013).

No que tange ao Ensino Básico, a UFSC conta em seu organograma com o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), que atende à Educação Infantil e com o

Colégio de Aplicação que atende ao Ensino Fundamental e Ensino Médio (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010). O SEI-HU não esteve inserido no organograma da UFSC como unidade educativa institucional (GONÇALVES, 2014).

Segundo Raupp (2002), o surgimento das Unidades de Educação Infantil ligadas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) constituiu-se, especialmente, na década de 70, em uma conjuntura nacional que manifestava a necessidade da abertura de creches. Esta ação intensificou-se por meio de movimentos sociais liderados por mulheres trabalhadoras de empresas públicas, privadas e sindicatos. Para possibilitar a inserção da mulher no mercado de trabalho, era imprescindível a abertura de instituições que atendessem seus filhos durante o período que estivessem trabalhando. Na UFSC, o NDI foi inaugurado em 1980 e posteriormente, o SEI-HU em 1990 (GONÇALVES, 2014).

No decorrer dos anos, as Unidades de Educação Infantil ligadas às universidades federais construíram, ao longo de suas trajetórias, as mais diversas formas de organização administrativa e pedagógica, de acordo com as demandas apresentadas em cada contexto (CANCIAN; FERREIRA, 2009). A Resolução CNE/CEB nº 01/2011 (BRASIL, 2011) que fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, trouxe diretrizes impactantes para o SEI-HU, especialmente ao determinar que as unidades de Educação Infantil devem oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência das crianças na faixa etária que se propõem a atender.

Naquele dado momento histórico, a publicação da Resolução (BRASIL, 2011) pôs em xeque a continuidade do SEI-HU como uma unidade educativa, considerando os propósitos de sua criação. A Resolução CNE/CEB n.01/2011 (BRASIL, 2011) na medida que normatiza, interfere, substancialmente, no contexto de desenvolvimento social e institucional do SEI-HU.

Foram inevitáveis, questionamentos como: Era possível manter um espaço educativo, inserido no organograma de um Hospital, se o mesmo não atenderia aos interesses da instituição? A abertura de vagas para a comunidade externa e a consequente perda dos direitos dos servidores do Hospital, eram possibilidades viáveis, entendendo-se que a atividade foco do Hospital não é a Educação Infantil? Estas e outras questões permaneciam sem respostas.

Tal situação, motivou o desenvolvimento de uma pesquisa em nível de Mestrado (GONÇALVES, 2014) cujo objetivo foi compreender os desafios e perspectivas no processo de desenvolvimento do SEI-HU/UFSC a partir da homologação da Resolução CNE/CEB n.01/2011 (BRASIL, 2011).

A pesquisa (GONÇALVES, 2014) caracterizou-se por um estudo de caso de natureza qualitativa. Os instrumentos para a coleta e análise de informações foram o levantamento bibliográfico e documental, as entrevistas semi-estruturadas e a observação. A população e a amostra definidos no estudo foram os gestores da UFSC que possuíam envolvimento com o SEI-HU e estavam em efetiva atividade no período de realização da pesquisa.

Os resultados da pesquisa (GONÇALVES, 2014) apontaram que a Resolução CNE/CEB n.01/2011 (BRASIL, 2011) representou um avanço no que se refere a regulamentação das várias unidades de Educação Infantil ligadas às universidades federais que existem no Brasil, uma vez que trouxe considerações importantes, pautadas em documentos considerados de referência na Educação Infantil. Por outro lado, a Resolução CNE/CEB n.01/2011 (BRASIL, 2011), desconsiderou que as Unidades de Educação Infantil ligadas às universidades federais construíram ao longo de suas trajetórias, as mais diversas formas de organização administrativa e pedagógica, de acordo com as demandas apresentadas em cada contexto.

Foi apontado também que o SEI-HU tem como essência o seu papel social. Por outro lado, se fez necessário vencer uma contradição, ou seja, ao mesmo tempo que busca cumprir o seu papel social, este lhe é negado pelas diretrizes da Resolução CNE/CEB n.01/2011 (BRASIL, 2011). Da mesma forma, se o SEI-HU for reconhecido como unidade educativa pela UFSC, ele irá negar o seu papel social junto à própria sociedade.

O SEI-HU surgiu de uma demanda social, apontada pelos próprios servidores do HU/UFSC que necessitavam de uma creche que atendessem seus filhos em horários compatíveis com a jornada de trabalho que desempenhavam no HU (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013). Sendo assim, se o SEI-HU fosse reconhecido como unidade educativa institucional e se adequasse aos ditames da Resolução (BRASIL, 2011) não poderia mais atender exclusivamente aos filhos dos servidores do HU-

A publicação da Resolução CNE/CEB n.01/2011 (BRASIL, 2011) pôs em xeque a continuidade da proposta que o SEI-HU desenvolve, bem como, o seu papel social frente ao HU, a UFSC, a sociedade em geral.

É imprescindível mencionar que, a partir de janeiro de 2017 o SEI-HU saiu do organograma do HU e passou a integrar a Associação dos Servidores do Hospital Universitário, atendendo os filhos dos servidores do HU, filhos dos servidores da UFSC além de funcionários da ASHU, Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU) e Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) desde que comprovadamente desempenhem suas funções no HU. O SEI-HU passou a denominar-se Centro de Educação Infantil da ASHU (ASSOCIAÇÃO DOS SERVIDORES DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO, 2017).

Avaliação de Desempenho como Processo Formativo Constitutivo da Gestão

A Avaliação de Desempenho dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE), na UFSC, se tornou obrigatória por meio da Lei nº 11.091/2005 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), em que a Progressão por Mérito Profissional³ do servidor⁴ TAE deverá ser realizada tendo por base o resultado de sua Avaliação de Desempenho.

O PCCTAE (BRASIL, 2005) também estabelece que o plano de desenvolvimento institucional de cada Instituição Federal de Ensino (IFE) deverá contemplar o plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira, que terá por princípios e diretrizes o dimensionamento das necessidades institucionais com a devida alocação de vagas, o programa de capacitação e aperfeiçoamento, e a avaliação de desempenho. Ou seja, o PCCTAE (BRASIL, 2005) traz a avaliação de desempenho relacionada ao processo de desenvolvimento dos servidores TAE, constituindo-se como um dos elementos do tripé, juntamente com o dimensionamento e a capacitação, a servir de base como norteadora para o planejamento da gestão de pessoas na IFE.

Neste contexto, a Avaliação de Desempenho dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação na UFSC é regulamentada por meio da Resolução nº

³Progressão por Mérito Profissional é a mudança para o padrão de vencimento imediatamente subsequente, a cada dezoito meses de efetivo exercício (BRASIL, 2005).

⁴Servidor “é a pessoa legalmente investida em cargo público” (BRASIL, 1990, Art. 2º).

82/CUn/ 2016⁵ (UFSC, 2016) que estabelece as diretrizes acerca do processo avaliativo no âmbito Institucional, com base nas orientações normativas da Administração Pública Federal.

Segundo Bergue (2011) a avaliação de desempenho é considerada como um processo complexo, que envolve a cultura institucional, o ambiente de trabalho e os objetivos institucionais, em que as pessoas necessitam saber e reconhecer os seus propósitos e consequências, não a situando apenas como um fator de remuneração. Ainda para o autor o gestor é considerado como promotor do desempenho, desde que devidamente capacitado para lidar com o processo de avaliação e com as relações que dele advém.

Dentro desta perspectiva, a avaliação de desempenho como elemento dinâmico de processos e práticas de gestão de pessoas, ganha significado quando gera uma ação gerencial dentro do desenvolvimento de uma política institucional de gestão de pessoas, interferindo diretamente na Gestão Universitária (SOUZA, 2016).

A Avaliação de Desempenho em uma relação de mediação, de interação com a gestão se materializa por meio de ações que possam vir a fortalecer o processo avaliativo. Neste contexto, o olhar dos gestores sobre a concepção da Avaliação de Desempenho dos Servidores TAE é essencial por serem estes gestores que representam a gestão da Universidade, e que, por meio deles, a avaliação pode ser potencialmente um processo formativo constitutivo da gestão (SOUZA, 2016).

Com vistas a compreender a relação de mediação entre o processo de Gestão e a Avaliação de Desempenho dos Servidores TAE da UFSC, a pesquisa realizada por Souza (2016), teve como objetivo compreender, na visão do gestor, a concepção de Avaliação de Desempenho dos Servidores TAE da Universidade Federal de Santa Catarina.

A pesquisa (SOUZA, 2016) caracterizou-se por ser um estudo de caso, de natureza qualitativa e teve como fonte de informações entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores ocupantes de Cargos de Direção e Função Gratificada da Instituição.

Os resultados da pesquisa (SOUZA, 2016) demonstraram que o processo de Avaliação de Desempenho dos Servidores TAE, na visão dos Gestores se materializa de

⁵Esta Resolução entrou em vigor a partir de 24 de agosto de 2016. À época da realização do Estudo (SOUZA, 2016), as Resoluções nº 121/CUn/ 1990 (UFSC, 1990) e 136/CUn/1191(UFSC, 1991b) normatizavam a Avaliação de Desempenho dos Servidores TAE na UFSC.

forma pontual e temporal, por meio do recebimento, preenchimento e devolução dos formulários de avaliação ao setor responsável pela Gestão de Pessoas na Instituição, sem necessariamente haver um diálogo com o Servidor a respeito do que foi respondido nestes formulários, distanciando-o de ser um processo contínuo de acompanhamento e desenvolvimento dos Servidores TAE. A finalidade da Avaliação de Desempenho, segundo os Gestores entrevistados está relacionada basicamente aos efeitos financeiros oriundos da Progressão por Mérito, que faz parte da política salarial, contemplada no Plano de Carreira dos Servidores TAE (BRASIL, 2005). Em suma, os gestores desconhecem a concepção, finalidade e processo histórico da Avaliação de Desempenho dos Servidores TAE da UFSC, bem como as relações que advém deste processo, que podem resultar em ações que potencializem o desenvolvimento da avaliação como um processo formativo constitutivo da gestão.

Quanto à Política Institucional de Gestão de Pessoas, os Gestores entrevistados desconhecem o que venha a ser uma Política Institucional de Gestão de Pessoas de forma mais ampla, bem como uma possível interação entre o processo de desenvolvimento desta Política e a Avaliação de Desempenho dos Servidores TAE, elementos essenciais para que a avaliação seja legitimada como um processo formativo constitutivo da gestão.

No que tange à Política Pública de Gestão de Pessoas, os gestores manifestaram que desconhecem suas diretrizes, de uma forma mais ampla, bem como a interação desta Política com a Política Institucional de Gestão de Pessoas, no que se refere ao processo de Avaliação de Desempenho dos Servidores TAE.

Uma contradição se evidenciou neste estudo (SOUZA, 2016), ao mesmo tempo que a Avaliação de Desempenho é potencializada como um processo formativo constitutivo da gestão, esta é fragilizada pela falta de um processo formativo da gestão. Com vistas a buscar superar esta contradição e contribuir para o processo de desenvolvimento da Avaliação de Desempenho dos Servidores TAE, como processo formativo constitutivo da gestão, destacou-se ações que fomentem a formação dos gestores e de todos os servidores envolvidos no processo da avaliação, em consonância com a Política Institucional de Gestão de Pessoas e as diretrizes da Política Pública de Gestão de Pessoas.

Constituição da Política Institucional

A política institucional é pelas diretrizes da Política Pública, porém, a Universidade, como instituição social (CHAUÍ, 2003) possui autonomia para legitimar ou mesmo se contrapor a esta Política, não ficando alheia ao seu papel de refletir e decidir a respeito de suas suas práticas, partindo do pressuposto da sua função social.

Segundo Chauí (2003) a Universidade é uma instituição social, uma prática social, fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Como instituição social, a Universidade é produzida pela sociedade e como tal resulta de um conjunto de relações contraditórias de legitimação e de oposição com a sociedade e que, em constante processo de transformação constrói sua vida social e histórica (DIAS SOBRINHO, 2002).

A Universidade como uma Instituição complexa, pelos diferentes e múltiplos processos, pela diversidade de formação técnica e vinculação ideológica dos agentes, pela variedade de valores e interesses em constante interação e contradição, faz tudo convergir para um mesmo fim: a formação (DIAS SOBRINHO, 2002).

Neste sentido e retomando os resultados da pesquisa apresentada (SOUZA, 2016), a avaliação também pode ser vista sob a perspectiva de um processo que tenha o papel formativo com vistas ao desenvolvimento dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação na Instituição, bem como, ao desenvolvimento Institucional.

Mediante o desenvolvimento histórico das instituições/organizações, a avaliação se institucionaliza como uma complexa área de práticas, instrumentos, teorias e de profissionais, cumprindo funções educacionais, mas também sociais e políticas de grande alcance. A avaliação concebida como formação resulta de uma outra visão de educação e de sociedade, não a limitando a “verificar se as metas e exigências burocráticas foram cumpridas, embora isso também deva fazer parte do processo” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 133).

Para Souza (2016), a Avaliação de Desempenho necessita estar em interação com Política Institucional de Gestão de Pessoas, ser legitimada por esta Política, para

que seja uma ação potencializadora do processo formativo dos seus servidores, instigando a Instituição a refletir sobre os significados no processo de interação com a sociedade. Isto implica em reflexões acerca de que tipo de formação a UFSC almeja e quais suas prioridades, considerando os valores contemplados em sua visão e missão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015).

Da mesma forma, para Gonçalves (2014), a constituição da política institucional no que tangea criação das unidades de Educação Infantil na UFSC acompanharam uma conjuntura nacional, apontada pelas mulheres trabalhadoras de instituições públicas e privadas que manifestavam a necessidade da abertura de creches (RAUPP, 2002). Vale ressaltar que, naquele dado momento histórico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1961) potencializou a perspectiva apresentada pelas mulheres inseridas no mercado de trabalho.

Conforme a LDBEN (BRASIL, 1961, Art. 24): “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”.

Desta forma, percebe-se portanto que, o contexto histórico de desenvolvimento da Educação Infantil na UFSC, reforçou a proposição de que a política pública educacional delimita a política pública institucional, como uma ação pragmática do contexto social, político e econômico que envolve a política pública brasileira (GONÇALVES, 2014).

A Resolução CNE/CEB n. 01/2011 (BRASIL, 2011), foi homologada diante de um cenário nacional, na qual o Governo brasileiro investia nas políticas de inserção social como uma ação compensatória do que foi vivenciado a partir da década de 90 com os ditames da política pública neoliberal (GONÇALVES, 2014). De acordo com Santos (2011), foi um processo marcante na década de 90, com o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil, como dois pilares de um projeto que objetiva transformar o bem público da universidade em um campo de valorização do capitalismo educacional.⁶

É possível citar como exemplos deste cenário de políticas públicas de superação das desigualdades sociais que vinha se constituindo, o Programa Universidade para

⁶Conforme Bittencourt (2013, p. 10): “A educação, submetida aos parâmetros do regime capitalista se torna mais uma mercadoria disponível ao público consumidor, aos estudantes transformados em clientes do sistema de ensino”.

Todos (PROUNI) (BRASIL, 2005b) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007). A Educação Básica também foi foco de ações neste sentido, com destaque a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) que ratifica o compromisso de dirimir essas desigualdades ao determinar que “é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2009, Artº 5º, Parágrafo 1º).

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 (BRASIL, 2010) propõe universalizar o atendimento escolar à população de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e ampliar a oferta de educação infantil para crianças de até 3 (três) anos de idade. Portanto, é possível compreender que, considerando o que determina as DCNEI (BRASIL, 2009) e o PNE (BRASIL, 2010), é notório que a homologação da Resolução CNE/CEB n. 01/2011 (BRASIL, 2011) vem ao encontro da essência da política pública educacional brasileira vivenciada naquele dado momento histórico.

Por outro lado, resgatando a pesquisa de Souza (2016), do mesmo modo, temos como Política Pública na área de Gestão de Pessoas o Decreto 5.825/ 2006 (BRASIL, 2006), que estabelece as diretrizes para elaboração do plano de desenvolvimento dos integrantes do PCCTAE (BRASIL, 2005), abordando de maneira mais detalhada a avaliação de desempenho e destacando-a como um dos três pilares para o Plano de Desenvolvimento, juntamente com o dimensionamento e a capacitação.

O Decreto (BRASIL, 2006) potencializa o processo da gestão na inter-relação da Avaliação de Desempenho, do desenvolvimento institucional e das políticas de gestão de pessoas com vistas à melhoria dos serviços prestados à sociedade (SOUZA, 2016).

Neste contexto, constatamos que nas pesquisas realizadas (GONÇALVES, 2014; SOUZA, 2016), o processo da gestão universitária, é o elo materializador entre as diretrizes da Política Pública e a constituição da Política Institucional.

Como uma construção histórica, a gestão universitária é reflexo de um processo de transformação social, econômica e política. Se concretiza por meio de ações orientadas pelas escolhas de prioridades, vínculos, compromissos que refletem seus interesses e resgatam o seu papel político-institucional no cumprimento de sua função social. A ação de gerir, numa dinâmica de gestão universitária, não será meramente mecânica e catalisadora das determinações legais, mas de ações advindas da participação ativa e interna a instituição (RIBEIRO, 2013). Neste sentido, mesmo diante

das determinações legais, o processo da gestão universitária é essencial na interação e constituição da Política Institucional.

Considerações Finais

As pesquisas realizadas (GONÇALVES, 2014; SOUZA, 2016) possuem em sua essência, o processo da gestão universitária como elo materializador da política institucional e pública.

O SEI-HU/UFSC a partir de janeiro de 2017 foi desvinculado do organograma do HU e passou a integrar a Associação dos Servidores do Hospital Universitário, passando a denominar-se Centro de Educação Infantil da ASHU (ASSOCIAÇÃO DOS SERVIDORES DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO, 2017).

Neste caso, os impactos das políticas públicas no processo de gestão universitária levaram à uma ruptura no processo de desenvolvimento do SEI-HU/UFSC no que tange ao desenvolvimento como unidade educativa institucional (GONÇALVES, 2014). A gestão universitária, portanto não conseguiu promover um processo de mudança na política institucional com vistas à adequação do que propunha as diretrizes das políticas públicas.

Em contrapartida, na pesquisa apresentada (SOUZA, 2016) observamos que, a Lei nº 11091/2005 (BRASIL, 2005) e o Decreto nº 5825/2006 (BRASIL, 2006) representam as Políticas Públicas que potencializam a área de Gestão de Pessoas da Instituição a refletir sobre o processo avaliativo dos Servidores TAE e a propor ações para implementação destas Políticas na Instituição. A Gestão Universitária, dentro deste propósito, proporciona uma interlocução das Políticas Públicas à realidade e peculiaridade da Instituição.

Observamos que no cruzamento entre as duas pesquisas, embora possuam uma essência similar, o processo de gestão universitária apresentou interações diferentes entre as políticas públicas e as políticas institucionais frente ao fenômeno estudado em cada pesquisa.

Isto posto, ao analisar os resultados das pesquisas realizadas (GONÇALVES, 2014; SOUZA, 2016), uma contradição é revelada, ou seja, ao mesmo tempo que a política institucional é legitimada pela Política Pública, esta pode ser questionada,

repensada pela ação da gestão universitária, situando esta universidade como uma instituição social.

Entendemos que a superação da contradição apresentada neste estudo, ocorrerá essencialmente por meio de um processo de formação do gestor. Salientamos, a relevância do caráter formativo do gestor considerando as finalidades específicas das universidades como instituições sociais. A formação é, portanto, a essência do processo de gestão.

REFERÊNCIAS

BERGUE, Sandro Trescastro. **Modelos de gestão em organizações públicas: teorias e tecnologias gerenciais para a análise e transformação organizacional**. Caxias do Sul: Educs, 2011.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Educação como produto de consumo no mercado capitalista ou a negação da flama do saber na tecnocracia neoliberal. **Revista Espaço Acadêmico**, Universidade do Estado de Maringá, n. 146, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/21230/11337>> Acesso em: 03 jan. 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Coleção de Leis da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1961**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-ebase-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

_____. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jan. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm>. Acesso em: 06 maio 2015.

_____. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jan. 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 03 jan. 2014.

_____. Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Diário [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 jun.

2006. Disponível em :<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm>. Acesso em: 06 maio 2015.

_____. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05 jul. 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01** de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Brasília, 2011a. Disponível em: . Acesso em: 25 abr. 2011.

CANCIAN, Viviane Ache; FERREIRA, Ione Mendes Silva (Orgs.). **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos**. Goiânia: FUNAPE, 2009.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 28 ago. 2015.

GONÇALVES, Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo. **O Serviço de Educação Infantil – HU/UFSC frente à Resolução CNE/CEB nº 01/2011 (BRASIL, 2011a): desafios e perspectivas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**. Florianópolis: Insular, 2002.

HEIDEMANN, Francisco; SALM, José Francisco (Orgs.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento**. Bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UNB, 2014.

RAUPP, Marilene. **A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 2002.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. **A gestão universitária: um estudo na Universidade Federal do Pará, de 2001 a 2011**. 2013. 290p. Tese (Doutorado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Gisele Furtado Schmitz de. **Avaliação de desempenho como processo formativo constitutivo da gestão**. 2016. 118p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Resolução nº 121/CUn/90, de 28 de agosto de 1990. Dispõe sobre a avaliação de desempenho dos servidores técnico-administrativos. **UFSC**, Florianópolis, SC, 28 ago. 1990. Disponível em: <<http://avaliacaodedesempenho.paginas.ufsc.br/files/2012/05/RESOLUCAO121CUn90.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2015.

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Resolução nº 136/CUn/91, de 19 de novembro de 1991. Altera a Resolução nº. 121/CUn/90, que dispõe sobre a avaliação dos servidores técnico-administrativos. **UFSC**, Florianópolis, SC, 19 nov. 1991b. Disponível em: <<http://segesp.ufsc.br/files/2013/08/Resolucao-136CUn91.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2015.

_____. **Projeto político pedagógico do serviço de educação infantil do Hospital Universitário**. Florianópolis: SEI-HU/UFSC, 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 a 2014**. 2015. Disponível em: <<http://pdi.ufsc.br/pdi-2010-2014/>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. Resolução nº 82/2016/CUn, de 24 de agosto de 2016. Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho dos servidores da Universidade Federal de Santa Catarina pertencentes ao Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. **UFSC**, Florianópolis, SC, 24 ago. 2016. Disponível em: <http://prodegesp.ufsc.br/files/2010/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-82-CUn-2016-Avalia%C3%A7%C3%A3o_de_Desempenho_TAES.pdf> . Acesso em: 03 jul 2017.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil da Associação dos Servidores do Hospital Universitário**. ASHU/UFSC, 2017.

2 O DIFÍCIL PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE NO BRASIL

PERONI Vera Maria Vidal⁷

ROSSI Alexandre José⁸

PIRES Daniela de Oliveira⁹

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar alguns elementos para o debate sobre as políticas de diversidade como parte do processo recente de construção da democracia no Brasil. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo foi a análise bibliográfica. Concluímos que as políticas de valorização da diversidade cumprem um importante papel na ampliação do próprio conceito de democracia, entendido aqui como igualdade social e econômica bem como o respeito a diversidade. Partimos do pressuposto de que a democracia é entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social, e, também como respeito às diferenças.

Palavras-chave: Democracia; Políticas Educacionais; Estado brasileiro, Diversidade.

Introdução

Este artigo pretende trazer alguns elementos para o debate, baseado em nossas pesquisas sobre as redefinições no papel do Estado e implicações para a democracia. Aqui focaremos mais especificamente nas políticas de diversidade na educação, em como o processo recente de construção da democracia colaborou para a inserção dessas políticas nas agendas governamentais no Brasil, a partir da última década.

Como parte do processo de democratização, as discussões em torno das chamadas Políticas de/para Diversidade vêm conquistando cada vez mais espaço no campo das políticas sociais, em especial as educacionais. No Brasil, esse processo foi desencadeado no fim dos anos setenta, com os primeiros passos de organização dos movimentos identitários, ganhando mais expressão na década de oitenta com o processo de redemocratização do Estado.

⁷ Professora Doutora Titular, atua na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordena o GPRPPE (Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação) - veraperoni@gmail.com

⁸ Recém Doutor na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Participa do GPRPPE (Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação) - ajrossi.rossi@gmail.com

⁹ Professora Doutora, atua na Fundação Escola Superior do Ministério Público - Participa do GPRPPE (Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação) - danielaopires77@gmail.com

Partimos do pressuposto que, durante a década de 1990, ao mesmo tempo em que a sociedade brasileira lutava pela consolidação do Estado democrático e pela materialização dos direitos sociais, por meio de políticas públicas, também vivenciamos um período em que as estratégias de superação da crise pelo capital - neoliberalismo, terceira via, reestruturação produtiva e globalização - acabaram por redefinir o papel do Estado com profundas implicações para a democracia. Assim, por um lado, como resultado de muita luta social, avançamos em conquistas sociais, como as políticas de diversidade, universalização da educação e outras pautas democráticas e, por outro, em um processo de correlação de forças, vivenciamos múltiplas formas de privatização da educação e o aumento das forças conservadoras no combate aos avanços democráticos na educação e mais especificamente às políticas de diversidade.

Este trabalho objetiva apresentar alguns elementos para o debate sobre as políticas de diversidade como parte do processo recente de construção da democracia no Brasil, neste sentido é importante destacarmos o conceito de democracia que embasa nossas pesquisas, enfatizamos que a democracia não é aqui entendida como uma abstração, mas como materialização de direitos e de igualdade social e coletivização das decisões, com efetiva participação na elaboração de políticas com base na prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento (PERONI, 2015). Neste estudo ampliamos o conceito anterior, acrescentando o respeito às diferenças. As políticas de valorização da diversidade cumprem um importante papel na ampliação do próprio conceito de democracia, entendido aqui como igualdade social e econômica, bem como o respeito à diversidade.

As Políticas de Diversidade aqui discutidas estão associadas à emergência dos novos movimentos sociais, em especial aqueles de cunho identitário; ainda que os movimentos sociais não se valham em seus discursos políticos da ideia de diversidade, dando preferência a termos como direito à diferença, antirracismo, antissexismo, anti-homofobia, inclusão, contra a exclusão, dentre outros. Também defendemos a ideia de que todas essas lutas devem ser atravessadas pela questão de classe social. Não se pode fazer a luta contra qualquer tipo de preconceito descolada da questão de classe. (ROSSI, 2016).

O artigo está estruturado em três partes. Iniciamos com a discussão teórica acerca da democracia neste período particular do capitalismo de avanço do individualismo e do neoconservadorismo. A segunda parte trata do período de

redemocratização no Brasil, enfatizando as principais contradições no que tange à declaração e efetivação dos direitos por meio das políticas sociais. Por fim, trazemos alguns elementos acerca das políticas de diversidade atuais no Brasil, resultantes da luta históricas dos movimentos identitários em atendimentos as suas demandas materializadas por meio de políticas sociais.

O contexto internacional e a discussão em torno da Democracia

Entendemos que as redefinições no papel do Estado, neste período particular do capitalismo, têm importantes implicações para a democracia. Assim, por um lado avançamos em lutas históricas, mas, por outro, há um esvaziamento das políticas sociais como direito universal.

O esvaziamento do conteúdo da democracia e a ampliação da separação entre o econômico e o político, historicamente presente no capitalismo, são evidentes. Perdeu-se a discussão das políticas sociais como a materialização de direitos sociais. Por conseguinte, as lutas por direitos universais foram cedendo espaço para a naturalização do possível, aceitando a ideia de que o Estado “em crise” não pode executar políticas (PERONI, 2016).

O neoliberalismo e a terceira via, atual socialdemocracia, têm o mesmo diagnóstico de que o culpado pela crise atual é o Estado e o mercado é considerado parâmetro de qualidade. O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois, com esse diagnóstico, as prescrições são racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições públicas são permeáveis às pressões e demandas da população e improdutivas, pela lógica mercadológica. Nesta perspectiva, a responsabilidade pela execução e direção das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade. (PERONI, 2016)

Para a terceira via, a democracia está vinculada a uma moralidade cívica, que está associada a uma visão de sociedade sem o antagonismo de classes sociais ou correlação de forças políticas por diferentes projetos societários. Para Giddens (2007), “[...]o empreendedorismo civil é qualidade de uma sociedade civil modernizada Ele é necessário para que os grupos cívicos produzam estratégias criativas e enérgicas para ajudar na lida com problemas sociais” (p. 26). Assim, o conceito de sociedade civil modernizada quer dizer bem-sucedida no mercado, já que defende o empreendedorismo.

E é a essa parcela da sociedade civil que o Estado deve incentivar para que assuma as políticas sociais.

Destacamos, ainda, a concepção individualista da terceira via, cujo objetivo geral é “[...] ajudar os cidadãos a abrir seu caminho através das mais importantes revoluções do nosso tempo: Globalização, transformações na vida pessoal e nosso relacionamento com a natureza”. (GIDDENS, 2001, p. 74). Assim, em nossa leitura, a concepção individualista defendida por Giddens, cada sujeito é responsável por individualmente abrir o seu caminho e as transformações dar-se-ão na esfera pessoal e não societária, corroborando para a crescente desobrigação do Estado no âmbito da promoção das políticas públicas.

O individualismo é uma posição comum ao neoliberalismo e à terceira via. O mercado regula o bem-estar humano e a competição é o seu mecanismo regulador. Por conseguinte, o sucesso e o fracasso são considerados individuais por meio das virtudes empreendedoras do indivíduo. Como afirma Harvey (2008) O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais [...], em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo). (p. 76).

Harvey (2008) traz, também, a relação entre a proposta de individualização do neoliberalismo e neoconservadorismo como resposta aos problemas gerados por esta proposta:

Em sua preocupação com a ordem, o neoconservadorismo se assemelha a uma mera retirada do véu de autoritarismo com que o neoliberalismo se cobre. Mas também propõe respostas singulares a uma das contradições centrais desse último. Se “a sociedade não existe, apenas homens e mulheres individuais, como disse de início Thatcher, o caos individual pode vir a se sobrepor à ordem. A anarquia do mercado, da competição sem peias (esperanças, desejos, ansiedades e temores individuais; escolhas de estilo de vida de hábitos e orientações sexuais, formas de auto - expressão e comportamentos com relação aos outros) gera uma situação cada vez mais ingovernável. (HARVEY, 2008, p. 92-93).

O autor ressalta ainda, que o aumento do desemprego, dos ajustes estruturais que minimizam as políticas sociais e o aumento da competitividade e individualismo, pode provocar caos social e civilizatório, a este risco o neoconservadorismo responde com maior repressão e com:

Valores morais centrados no nacionalismo cultural, na retidão moral, no cristianismo (de uma certa moralidade evangélica) nos valores familiares e em questões de direito à vida, assim como no antagonismo a novos movimentos sociais como o feminismo, os direitos homossexuais, a ação afirmativa e o ambientalismo. (Harvey, 2008, p. 94).

No próximo item, iremos abordar alguns limites e possibilidades da construção da democracia brasileira na conjuntura pós-promulgação da Constituição Federal de 1988 e os efeitos para as políticas de e para diversidade.

O período de redemocratização no Brasil: disputas e correlação de forças

Essa parte do artigo possui como objetivo demonstrar os desafios para a consolidação da democracia e as consequências para a elaboração das políticas públicas identitárias na educação, especialmente nos países que vivenciaram experiências autoritárias recentes, a exemplo do Brasil e dos demais países latino-americanos. Pretendemos demonstrar a necessidade do fortalecimento do princípio da igualdade e do reconhecimento das diferenças, como condição para o exercício democrático e a valorização da cidadania, pois a participação dos cidadãos e cidadãs nas esferas políticas contribui para a construção de um Estado democrático de direito, não somente no âmbito formal, mas também materialmente.

Nesse desiderato, são necessárias políticas públicas e práticas sociais voltadas para a consagração da igualdade e da diversidade, como mecanismo de enfrentamento de posturas que excluem e não reconhecem o direito de todos e as especificidades dos grupos tidos como “minoritários”. Igualdade aqui entendida como o equilíbrio social de direitos e o respeito à diversidade entre todos e todas. O conceito de diversidade por nós defendido não é uma contraposição ao de igualdade, uma vez que a condição *sine qua non* da igualdade reside no respeito as diferenças.

Se pensarmos sob a ótica do princípio da igualdade, interessante observar que ainda não superamos o legado ditatorial, quando analisamos os avanços e retrocessos no campo de promoção das políticas públicas de diversidade para a educação especificamente em relação às questões de gênero e orientação sexual, raça/etnia.

Nos primeiros anos da década de 1980, havia um esgotamento do regime civil-militar brasileiro, devido aos questionamentos da sociedade sobre as graves violações aos direitos humanos e a profunda crise econômica que teve início nos anos 1970,

definindo, para as décadas posteriores, a predominância mundial da orientação neoliberal, que se contrapõe ao modelo de Estado de bem-estar social difundido na Europa no pós 2ª Guerra Mundial (1939-1945). Isto imprime a necessidade dos Estados nacionais realizarem reformas que irão ocasionar mudanças no atendimento das políticas sociais, não somente da educação, como dos demais direitos sociais (saúde, assistência social, segurança pública), que passam a contar fundamentalmente com a atuação da sociedade civil na sua execução. Tal realidade possuiu o respaldo do ordenamento jurídico brasileiro. (PIRES, 2015)

É importante identificarmos a seguinte contradição, pois enquanto o Brasil (e os países latino-americanos) lutava pelo fim das ditaduras civil-militares, pela defesa da escola pública e de uma maior participação do governo na sua promoção, mundialmente estava ocorrendo exatamente o contrário: o avanço do neoliberalismo que defende o oposto, a privatização dos direitos sociais, a não intervenção do Estado na economia e a maximização da influência dos organismos financeiros mundiais. É neste processo histórico de avanços (internos) e retrocessos (internacionais) que a educação pública volta ao debate nacional. Uma das manifestações sociais deste período foi o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). O principal objetivo do FNDEP era a organização de um processo constituinte que levasse a discussão de uma nova constituição para o país.

Dentre as suas reivindicações, duas questões se destacavam a luta contra a ditadura civil-militar e a defesa da educação pública (GOHN, 1999). As demandas contidas nas pautas do movimento sociais expressam o repúdio da sociedade com a forma como a política educacional brasileira havia sido conduzida pelo governo civil-militar, caracterizada pelo seu viés privatizante e de recusa ao caráter social e coletivo das decisões.

Neste sentido, a luta dos movimentos sociais identitários pressupõe a necessidade da ampliação da atuação da sociedade civil nas esferas democráticas, por meio da oficialização dessa participação nos estágios de formulação das políticas públicas educacionais, aqui tomada pelo seu viés multidisciplinar, a saber, desde a elaboração, perpassando a implementação, seu monitoramento até a sua avaliação. Com isso temos também um aprimoramento democrático, uma vez que partimos do pressuposto de que a democracia é uma aprendizagem que ocorre na prática social.

No próximo item, iremos analisar a trajetória de luta dos movimentos sociais identitários pela garantia de políticas sociais, a partir do período de redemocratização do Estado brasileiro, com o objetivo de demonstrar como a conquista de políticas sociais, ainda que de caráter governamental, ampliam o exercício da democracia.

Os Movimentos Sociais identitários e a luta por políticas de/para a Diversidade

Nesta parte do artigo, objetivamos analisar a luta dos movimentos sociais identitários pelo reconhecimento pleno da sua condição de sujeitos de direitos, iniciados na década de 1980, e que foram atendidos de forma mais contundente somente 15 anos após o final da ditadura civil-militar.

Maria da Glória Gohn (1999) aponta que, nas demandas em defesa do ensino público, a década de 1980 ficou marcada por outras demandas de grupos específicos que iriam influenciar no modelo educacional e, principalmente, no currículo da escola. De acordo com a autora, tais demandas podem se expressar diretamente “[...] através de movimentos e organizações, ou indiretamente, através de necessidades que se impõem como forma de solução para os problemas que afligiam a sociedade” (p. 57).

Para Gohn (1999), o leque de demandas educativas nos anos 1980 foi grande. Ele esteve intimamente articulado às conjunturas políticas que o país atravessava, bem como à busca por respostas para os problemas de ordem estrutural, gerados pelo modo e pela forma de acumulação do capital no país.

Como podemos observar, a demanda pela educação de qualidade efetivamente para todos e todas, não discriminatória e não excludente está posta no debate desde a década de 1980 no bojo da luta pela redemocratização do país. Neste cenário, os movimentos sociais organizados estiveram presentes e a discussão em torno da educação contra discriminações, referente à orientação sexual, geração, raça/etnia, tem sido bandeira de luta reivindicatória de vários movimentos sociais na sociedade brasileira, tais como movimento de mulheres, negro, LGBT¹⁰, entre outros.

De acordo com Rossi (2016), um dos principais ganhos com o processo do Congresso Constituinte, foi o fato de ter contado com a participação expressiva dos movimentos sociais identitários. A promulgação da Constituição Federal Brasileira de

¹⁰ LGBT é a sigla do Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis e Transgêneros utilizada atualmente no Brasil.

1988, reconheceu, ainda que no plano jurídico formal, o direito à diferença de raça/etnia, de idade, de sexo e de religião. Pode-se constatar, assim, como o Brasil avançou em sua legislação em matéria de reconhecimento de direitos – o que não pode ser minimizado – mas, ao mesmo tempo, estamos longe de estabelecermos um patamar que seja condizente com esses valores, princípios e normas, os quais, em última instância, expressam o desejo de milhares de brasileiros.

Nesse período, observou-se uma forte presença dos movimentos na luta pela garantia de políticas sociais em todos os campos e principalmente na educação. Ainda que a luta por direitos tenha iniciado na década de 1980, somente a partir de 2003, no primeiro mandato do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, foi possível transformar as reivindicações em ações concretas do governo. Foram necessários quase 20 anos e quatro governos pós-redemocratização para se materializarem, em parte, as reivindicações iniciadas ainda nos anos 1980. É possível verificamos alguns avanços no campo das políticas de diversidade. Na organização do novo governo, ao longo dos seus dois mandatos (2003-2010), criaram-se várias secretarias especiais vinculadas à Presidência da República que trataram de políticas específicas. Dentre elas, podem-se destacar a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ).

No âmbito de cada ministério ou secretaria do governo federal foram criadas subsecretarias, coordenações e diretorias para trabalhar com os chamados temas da diversidade. Além disso, desde 2002 o governo federal estimulou de forma mais acentuada a realização de processos de conferências para discutir com os movimentos sociais a produção de políticas públicas. Segundo Rossi (2016), como se pode perceber, durante os dois mandatos de Lula a atenção dada às ‘minorias’, aos ‘excluídos’, aos ‘marginalizados’ foi um dos focos do seu governo, dado que se revela na estrutura novo arranjo institucional criado. Neste novo cenário, as políticas educacionais tornam-se instrumento de implementação de ações que visam à valorização e ao reconhecimento da diversidade cultural e de combate à exclusão.

Para dar conta da demanda por políticas de diversidade, em 2004 o Ministério da Educação criou a SECAD¹¹ – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Esta secretaria nasceu com o objetivo de reunir temas antes distribuídos por diversas pastas e que dizem respeito ao enfrentamento de situações não adequadamente trabalhadas até então, injustiças no sistema de educação brasileiro, como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, diversidade étnico-racial, igualdade de gênero e diversidade sexual. Em linhas gerais, segundo divulgou o Ministério da Educação no ano de 2008 em sua página na internet, pode-se dizer que seus objetivos eram:

[...] formular, implementar e executar políticas públicas que contribuam para a diminuição das desigualdades no acesso, permanência e sucesso na educação; que propiciem o aprimoramento da qualidade educacional por meio do reconhecimento, apreço e valorização da diversidade; e que proporcionem o direcionamento do foco educacional para o desenvolvimento sustentável.

Como se observa, a SECAD foi criada em consonância com a proposta do governo primeiro Governo Lula, que tinha como slogan “Brasil: um país de todos”, o qual objetivava implementar ações capazes de reduzir as desigualdades sociais. A referida secretaria, desde sua criação, tinha como atribuições a gestão do Programa Bolsa Escola, programa de redistribuição de renda criado no governo de Fernando Henrique Cardoso que teve continuidade no governo Lula sob a denominação Bolsa Família.

Desse modo, pode-se dizer que o governo Lula, em seus dois mandatos, tinha como intenção combater as desigualdades sociais por meio de programas de redistribuição de renda, e lutar contra as desigualdades socioculturais, dando especial atenção aos grupos sociais que historicamente estiveram à margem das políticas sociais. Para a Secad, o conceito de diversidade “leva em conta as diferenças históricas, culturais, sociais e econômicas do povo brasileiro que se refletem dentro das salas de aula¹².

¹¹ Atualmente a SECAD tornou-se SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. A secretaria de Inclusão que antes ocupava um pasta própria, foi a partir de 2015 incorporada a SECAD.

¹² Notícia vinculada no site do MEC em 11 de abril de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=10297&option=com_content&task=view>. Acesso em: 10 jul. 2011.

Deste modo, entendemos que o processo de redemocratização da década de 1980, combinado com as demandas dos movimentos sociais organizados, possibilitou a emergência de uma série de ações na forma de programas e leis do governo federal que contemplassem temáticas até então não trabalhadas no Brasil, que fortaleceram a democracia.

Entendemos que a criação da SECAD, bem como as demais secretarias especiais, foi um marco para a educação brasileira. Quando o governo federal criou tal secretaria a fim de dar conta de uma demanda histórica no Brasil, abriu-se um canal de diálogo principalmente com os movimentos identitários, ampliando os espaços de interlocução do governo federal com os sujeitos que pautavam a luta por políticas sociais desde o processo de redemocratização.

Portanto, ao inserir as políticas de diversidade para a educação na agenda governamental no Brasil nos anos 2000, colaboraram no processo recente de construção da democracia.

Considerações Finais

No Brasil, com o movimento de redemocratização ocorrido a partir da segunda metade da década de 1980, possibilitou-se, de uma forma gradativa e acentuada, a participação desses movimentos sociais identitários na discussão e elaboração de políticas que contemplem as suas especificidades. A trajetória de luta por direitos pressupôs avanços e retrocessos ao longo das décadas de 1990 e 2000, determinados por períodos de maior ou menor participação democrática no fórum das decisões políticas.

Ao longo do texto, sustentamos a ideia de que a democracia deve ser entendida como uma prática histórica concreta mediada pelos sujeitos sociais em correlação de forças, consubstanciada em uma participação efetiva na elaboração de políticas. Em que pese, durante a década de 1990, temos um contexto de retrocessos no âmbito da participação social, em razão da propagação do neoliberalismo e da terceira via, entendidas como estratégias para a superação da crise do capitalismo já que tanto para o neoliberalismo quanto para a terceira via, a democracia é entendida como um mecanismo de desobrigação do Estado, fazendo com que a sociedade assuma de forma compartilhada com o Estado a execução de políticas.

Numa perspectiva dialética, foi possível observar que durante os anos 2000, no Brasil adota-se uma posição governamental de maior diálogo com os movimentos sociais, possibilitando finalmente a inserção nas agendas governamentais das pautas históricas defendidas pelos movimentos sociais identitários, sem deixar de considerar suas especificidades e particularidades.

Apesar das contradições do governo Lula, ele atendeu a determinadas necessidades e demandas sociais, restringindo, em certa medida, a desigualdade produzida não só pelo modelo econômico capitalista de sociedade, mas também as desigualdades de ordem cultural, como é o caso das políticas identitárias aqui entendidas como políticas sociais.

Em tempos de retomada do conservadorismo e de neoliberalização, a partir de 2016, onde as questões das liberdades individuais trouxeram perdas para um projeto societário de justiça social concepções individualistas, onde cada sujeito é responsável de forma individual abrir o seu caminho, e as transformações ocorrem na esfera pessoal e não societária. Por conseguinte, o sucesso e o fracasso são considerados individuais por meio das virtudes empreendedoras do indivíduo. Assim que, neste período histórico, devemos ampliar a luta pela democracia entendida como direitos materializados em políticas, coletivização e respeito às diferenças.

Defendemos neste artigo que as políticas de valorização da diversidade cumprem um importante papel na ampliação do próprio conceito de democracia, entendida como igualdade material, social, econômica, bem como o respeito às diferenças e valorização da diversidade.

Referências

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

PERONI, Vera. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

_____. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil.** 2015. 264 f. Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016

PIRES Daniela de Oliveira. **A configuração jurídica e normativa da relação público-privada no Brasil na promoção do direito à educação (Dissertação de Mestrado).** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2009.

_____. **A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil.** 2015. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital.** São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

ROSSI, Alexandre José. **As políticas de diversidade na educação : uma análise dos documentos finais das CONAEs, DCNs e PNE.** 2016. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2003.

3 O GOLPE NO BRASIL E A EDUCAÇÃO: A DISPUTA DOS RUMOS DA POLÍTICA E DOS PROJETOS DE NAÇÃO

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke¹³

HACK, Cássia¹⁴

MORSCHBACHER, Márcia¹⁵

RESUMO: O presente texto apresenta elementos acerca da política adotada pelo atual governo golpista brasileiro que incide no campo da Educação e suas consequências. A este debate precede elementos da conjuntura para contribuir no processo de compreensão do tempo presente e o movimento de resistência que se expressa na luta de classes. Constatamos diferentes formas de ataque à Educação, e que existem diferentes planos/projetos em disputa no Brasil. Concluímos que a saída da crise está na organização e luta da classe trabalhadora com base em suas reivindicações transitórias, imediatas, mediatas e históricas.

Palavras-chave: Política golpista; Educação; Luta de Classe.

POLÍTICA GOLPISTA: Elementos para compreender o tempo presente

Este texto está organizado levando em consideração que é necessário conhecer, sistemática e rigorosamente, o real concreto para apreender o específico, em suas relações, nexos e determinações, com radicalidade e rigorosidade. Isto exige análises consistentes e coerentes para reconhecer e explicar as determinações históricas e, deste ponto, ser capaz de reconhecer tendências e, com elas, as condições objetivas necessárias, a serem construídas caso não existam, para imprimir os rumos na superação de contradições mediante a ação humana no real concreto.

Os dados sistematizados objetivam, a partir do método materialista histórico-dialético, ampliar a compreensão teórica sobre as determinações da crise do capital, suas expressões na Política Educacional discutir os desafios de resistência da Classe

¹³ Professora Doutora Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA. taffarel@ufb.br

¹⁴ Professora Adjunta na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Bolsista Programa de formação doutoral docente – CAPES/UNIFAP. cassia.hack@gmail.com

¹⁵ Professora Doutora Adjunta na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. mm.edufisica@yahoo.com.br

Trabalhadora. Está delimitado em torno da pergunta sobre *o que fazer*¹⁶ em relação à política educacional e ao trabalho pedagógico, com base nos interesses emancipatórios que consignam a superação da sociedade de classes; interesses estes imediatos, transitórios e históricos da Classe Trabalhadora frente à crise de degeneração estrutural e conjuntural do capital, que está levando as forças produtivas a estagnações (TROTSKY, 2009) e à destruição das forças produtivas (ARRIZABALO MONTORO, 2014).

Consideram-se os dados da conjuntura nacional¹⁷ e, recuperam na história os determinantes que fazem da Educação do Brasil, uma com os piores Índices Educacionais¹⁸, os determinantes do fechamento de aproximadamente 45 mil escolas do campo, nos últimos dez anos (TAFFAREL; MUNARIM, 2015) e, os determinantes do analfabetismo funcional a que a Classe Trabalhadora está sujeita a partir da qualidade da Educação Básica, das relações capital-trabalho e do aprofundamento da crise da educação brasileira frente ao Golpe (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016), que instalou um Estado de exceção no Brasil infringido contra a democracia, contra o Estado de Direito, contra a Constituição Brasileira promulgada em 1988, contra a vontade popular expressa nas urnas.

É necessário admitir que a crise degenerativa do capital e a conjuntura, mais específica da Educação no Brasil, em especial no Campo, onde prevalecem escolas com classes multisseriadas¹⁹, em que a formação dos professores, o exercício da docência e o magistério não são valorizados, o financiamento é insuficiente, a legislação²⁰ está sendo alterada para atender ao projeto burguês de escolarização dos trabalhadores, tem nexos e

¹⁶ Conforme o clássico texto de Lênin (LENIN, V.I. *Que Fazer?* Problemas candentes do nosso movimento. São Paulo: Expressão Popular, 2015).

¹⁷ A avaliação da conjuntura requer reconhecer, nos fatos, as forças em confronto e conflito, as contradições, os sujeitos históricos, avaliar as forças hegemônicas e as tendências presentes para reconhecer estratégias e táticas para a luta de classes. Ver: Instituto Cajamar “Instrumento de Análise de Conjuntura” (1989) e Souza (1985) (SOUZA, H. J. de. *Como se faz análise de conjuntura*. Petrópolis: Vozes, 1985).

¹⁸ Segundo o *Programme for International Student Assessment* (PISA). Ver em: <<http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>>.

¹⁹ O Brasil possui mais de 45 mil classes multisseriadas: 42.711 na zona rural e 3.005 na zona urbana. Quanto às matrículas, são 1.040.395 na zona rural e 91.491 na urbana. Na Bahia são 6.518 classes multisseriadas.

²⁰ *Dois diretrizes curriculares* estiveram em debate entre 2015-2016: 1) Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2015), que os golpistas querem fazer retroceder; 2) Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que rebaixa a formação da classe trabalhadora e que os golpistas querem aprovar aligeiramente.

relações com o imperialismo, com a Luta de Classes internacional e nacional, com territórios em disputa (SANTOS, 2015), e com a questão agrária e agrícola.

Golpes Decorrem da Luta de Classes Antagônicas e Ação do Imperialismo

A categoria *Luta de Classes* no verbete desenvolvido por Bottomore (2012) inicia com o Manifesto Comunista (MARX; ENGELS, 2010, p. 40) quando afirma que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes”. A posição marxista indica que é na sociedade capitalista que as classes mais se diferenciam, “que a consciência de classe se desenvolve de maneira mais completa e que as lutas de classes são mais agudas” (BOTTOMORE, 2012, p. 355).

É de relevância fundamental esta categoria porque seu resultado último é concebido como uma transição para o socialismo, ou seja, para uma sociedade sem classes. Necessário intensificar, polarizar, de fato, a Luta de Classes, e não criar uma *aristocracia operária* e um *aburguesamento* mais geral da Classe Trabalhadora, ou seja, uma degenerescência burguesa do movimento socialista. Contudo, o crescimento das classes médias, ou seja, uma assunção nas condições de vida arrefece a luta, pois, complexifica a estrutura de classes. Há um declínio de consciência de classe revolucionária, há uma transferência de foco da Classe Trabalhadora contra o Capital para grupos e movimentos sociais de minorias étnicas, religiosas, sexuais, feministas, ecológicas, e outros temas de caráter amplo nas bandeiras, mas que necessariamente, não partem da Luta de Classes, e dos interesses antagônicos que estão em conflito no modo de produção da vida.

É necessário compreender que a existência da Luta de Classes está ligada às formas historicamente determinadas do desenvolvimento do modo de produção da vida e das relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, portanto, é travada por e a partir de interesses antagônicos. Assim, todo reformismo e conciliação entre classes são moduladores da permanência de senhores e vassalos. Os interesses de classes se conflitam nas instâncias, como o Estado, e é fulcral romper com este ciclo e disputar as políticas públicas para provocar as rupturas e fazer avançar os interesses da Classe Trabalhadora. São notórios os elementos que operam no Estado para a permanência de uma sociedade de classes.

O Golpe de 2016 no Brasil resultou de uma articulação imperialista²¹, estrangeira²², em especial conglomerados capitalistas, articulados com o Estado imperialista dos Estados Unidos da América do Norte, que mantém mais de 800 bases militares no planeta para levar avante a sua interferência nos outros países²³. Contou ainda com parte do judiciário²⁴, conivente e que dirigiu no Senado²⁵ a farsa do *impeachment*, com evidentes interesses da burguesia e do imperialismo, predominando²⁶ o que pode ser constatado em denúncias e provas incontestáveis, aliado ao parlamento mais conservador²⁷ e reacionário que o Brasil já teve no pós-1964, parte do empresariado brasileiro²⁸ e, fundamentalmente, com a mídia golpista²⁹, que comandam, de maneira privatista, com uma ideologia conservadora e de cunho religioso³⁰, na maioria delas, os meios de comunicação de massa no Brasil. Situação

²¹ Empregamos o termo imperialismo conforme LÊNIN, V.I. *Imperialismo*, estágio superior do capitalismo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

²² Denúncias sobre a intervenção estrangeira no Brasil realizadas no próprio parlamento brasileiro, por exemplo: a denúncia de Paulo Pimenta sobre a colaboração entre Lava Jato e EUA. Dados revelados pelo Wikileaks, etc.

²³ Ver em: <<http://www.telesurtv.net/news/Estados-Unidos-y-su-politica-injerencista-global-20160517-0013.html>>. Ver a cronologia da intervenção militar dos Estados Unidos da América na América Latina em: <<http://www.voltairenet.org/article125406.html>>.

²⁴ As origens do Judiciário brasileiro datam do Brasil colônia e relacionam-se com a propriedade privada da terra (<http://www.tjrs.jus.br/site/poder_judiciario/historia/historia_poder_judiciario/> e <<http://www.tjsc.jus.br/historia-do-pjsc/>>). Ver sobre o Poder Judiciário em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2009/11/conheca-os-orgaos-que-formam-o-poder-judiciario>> e <<http://www.brasil247.com/pt/247/brasil/132056/Julgamento-da-A%C3%A7%C3%A3o-Penal-470-pelo-STF-come%C3%A7a-a-ruir.htm>>.

²⁵ No dia 17 de abril de 2016, na Câmara de Deputados, foi votada a autorização para encaminhar processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Dos 513 deputados, 367 foram a favor, 137 contra, 7 abstenções e dois ausentes (ver: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/processo-de-impeachment-de-dilma/a-votacao-do-impeachment-na-camara/>>). No dia 31 de agosto de 2016, o processo foi julgado no Senado. Dos 81 senadores, 42 votaram Sim, 36 Não e 3 abstenções (ver: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/processo-de-impeachment-de-dilma/votacao-inabilitacao/>>).

²⁶ Alfredo Guilherme Canellas da Silva, em “O poder Judiciário e o Golpe de Estado em 2016 no Brasil”. Ver em: <<https://jus.com.br/artigos/48557/o-poder-judiciario-e-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil>>.

²⁷ Segundo o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAPE). Ver: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes/congresso-eleito-e-o-mais-conservador-desde-1964-afirma-diap,1572528>>. A bancada do BBB – Boi (latifundiários, agronegócio), B (Bíblia – religiões) e Bala (industriais, principais ligados à indústria bélica), que legisla contra os trabalhadores e os direitos conquistados (ver: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/844/bbb-no-congresso-1092.html>>).

²⁸ O empresariado que apoiou o Golpe de 2016 vê o Brasil como colônia a ser explorada. Ver mais em: <<http://outspalavras.net/alceucastilho/2015/12/14/fator-fiesp-golpismo-de-skaf-e-empresarios-reedita-1964/>> e <<http://www.vermelho.org.br/noticia/278540-1>>.

²⁹ Os meios de comunicação são considerados o IV Poder no Estado Moderno. Sobre o Partido da Mídia Golpista (PIG), encontramos farta literatura que a reconhece em diversos países por sua parcialidade e posições burguesa, quando ocultam a verdade, silenciam e agem segundo interesses do capital.

³⁰ Ver dados da diversidade religiosa brasileira no Atlas do Censo Demográfico (IBGE, 2010) <http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag_203_Religi%C3%A3o_Evang_miss%C3%A3o_Evang_pentecostal_Evang_nao%20determinada_Diversidade%20cultural>. Apesar da declaração de laicidade do Estado Brasileiro, a influência das religiões fica evidente no trato parcial com a legislação.

esta que se estende para outros países³¹ como Bolívia, Chile, Equador, Haiti, Honduras, Paraguai, Venezuela. Klachko e Arkonada (2017) deixam evidentes com dados empíricos que, para o imperialismo, rentista, parasitário, governos progressistas que aplicam políticas, mesmo que focais, compensatórias e assistencialistas, são intoleráveis. E a sequência de golpes na América Latina evidenciam isto. O núcleo central da chamada Revolução Bolivariana, comandada pela Venezuela, está cercado.

No Brasil, o atual governo golpista está infringindo ataques contra os trabalhadores, contra a reforma agrária e o desenvolvimento territorial³², com a extinção do Ministério de Desenvolvimento Agrário e, com ele, os recursos para os programas de Educação em Áreas de Reforma Agrária; a criminalização dos movimentos sociais populares, assassinatos de militantes, negros, índios e pobres nos campos e nas cidades; ataques aos serviços públicos, contra os servidores públicos e trabalhadores em geral, demissão voluntária para os servidores públicos e terceirização das atividades-fim nos serviços públicos; a Lei 13.467, de 13 de Julho de 2017, impõe uma reforma trabalhista que retira direitos dos trabalhadores; a Emenda Constitucional nº 95/2016 congelou os investimentos sociais por 20 anos, com implicações diretas na redução dos recursos destinados à saúde e à educação que, em consequência, inviabiliza o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024; cortes no sistema de Ciência e Tecnologia do Brasil com limites orçamentários em projetos e bolsas de pesquisas, o que estimula a privatização da educação, submissão e dependência científica e tecnológica do Brasil; as medidas relacionadas às *questões da soberania nacional* (Lei nº 13.365/2016³³).

A adoção desta política confina o país a um determinado papel nas relações internacionais de trabalho. País que produz **matéria-prima, em escala internacional, com produtos estocados e explorados pelos imperialistas, de acordo com as leis do mercado capitalista**, fornecedor de matérias-primas sem valor

³¹ A história da América Latina demonstra os períodos de contrarrevolução e revoluções que se sucedem de acordo com a correlação de forças existentes. Salazar (2006) demonstra estes períodos tendo como referência a Revolução Francesa de 1789, período em que o capitalismo se consolida e a classe burguesa aspira ideais que, posteriormente, a história demonstra, não foi capaz de sustentar porque não cabem na lógica do capital – Igualdade, Fraternidade e Liberdade. SALAZAR, L. S. *Madre América: um século de violência y dolor* (1898-1998). 2. ed. Habana/Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, 2006.

³² Medida Provisória 759/2016, que legisla sobre Regulação Fundiária.

³³ Altera as regras para a exploração de petróleo e gás natural em águas profundas, extinguindo a atuação obrigatória da Petrobras em todos os consórcios formados para a produção nessas áreas, o que, na prática, visa transferir o patrimônio do povo brasileiro ao grande capital internacional.

agregado, agroexportadore consumidor/importador de produtos industrializados e tecnológicos. País neocolonial cujas riquezas no ar, na terra, no mar, da biodiversidade não pertencem mais ao povo brasileiro e que, portanto, se caracteriza como uma Nação sem soberania.

O movimento da educação necessita ser apreendido no movimento da economia política, neste sentido, seguidos sobre as medidas dos golpistas na Educação.

Os Ataques Golpistas na Educação no Brasil

Para compreender a Educação escolar na atualidade, reportamo-nos à história a partir de Saviani (2007, 2008). Reconhecemos a hegemonia de projetos de formação tendo em conta a periodização que considera: i) *Primeiro período* (1549-1759): monopólio da vertente religiosa e da pedagogia tradicional. Período da colonização da pedagogia basílica (1549-1599) e submissão das nações indígenas à institucionalização da pedagogia jesuítica. ii) *Segundo período* (1759-1932): coexistem as vertentes religiosas e leigas da pedagogia tradicional. As reformas pombalinas chegam ao Brasil (1759-1827). Desenvolvem-se as ideias pedagógicas leigas a partir do ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932). iii) *Terceiro período* (1932-1969): De 1932 a 1947, o Escolanovismo demarca a Educação e suas disputas. Período de equilíbrio entre católicos e renovadores. De 1947 a 1961 é hegemônica a Pedagogia Nova. 1961 a 1969 é o período do reconhecimento da crise da pedagogia, e articula-se a Pedagogia Tecnicista. Surge a Cultura Popular, a Educação Popular e as ideias pedagógicas de Paulo Freire. iv) *Quarto período* (1969 ao início de 2000): de 1969 a 1980, avança a pedagogia tecnicista e a visão crítico-reprodutivista. De 1980 até 1991, os ensaios contra hegemônicos e as pedagogias críticas buscam orientar a prática educativa. Surge a Pedagogia Histórico-Crítica, com as obras de Saviani “Escola e Democracia” (1983) e “Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações” (1991). Dos anos 1990 até início do século XXI avançam as pedagogias do “aprender-a-aprender” e redefine-se o papel do Estado com a Reforma de Bresser Pereira³⁴.

Do período de 2003 a 2016, do governo do PT, os embates de projetos são travados por dentro do aparelho do Estado na disputa de projetos e financiamento e, em cada escola, com as medidas curriculares e os projetos. O público *versus* o privado, a

³⁴ <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMare/CADERNO01.pdf>>.

mercadorização e privatização da educação se confrontavam com projetos e programas de democratização, universalização e qualidade da escola básica.

Com o Golpe de 2016, o pêndulo pende para o conservadorismo, a privatização e o rebaixamento do projeto de escolarização da Classe Trabalhadora. Estabelece-se um retrocesso sem precedentes na Educação Brasileira com a reformainconstitucional³⁵ do Ensino Médio(Lei 13.415/2017), com a Lei da Mordaza ou Escola “Sem Partido”³⁶, medidas que atingem o currículo como a BNCC, a formação de professores, o financiamento público³⁷ da Educação, com os cortes do financiamento e contingenciamentos de verbas das/para as Instituições Federais de Ensino, o cancelamento de concursos públicos, o desmonte de Comissões, de Conselhos como o Conselho Nacional de Educação, de Fóruns e representações como o Fórum Nacional de Educação(FNE)³⁸, e, conseqüentemente, a opacidade da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e a inviabilidade do cumprimento e avaliação das Metas do PNE, e demais Programas e Ações por dentro da Estrutura Ministerial, as influências de grupos conservadores e privatistas³⁹ com seus *lobby* e influência ostensiva por dentro do Ministério de Educação, estão impondo retrocessos abissais à educação. Nestas medidas estão materializadas a destruição da Soberania Nacional, do Estado Brasileiro, da Democracia, dos Serviços Públicos e dos direitos conquistados pela Classe Trabalhadora.

Com o desmonte do FNE pelo governo golpista, as entidades organizadas e em defesa da Classe Trabalhadora se reorganizaram no Fórum Nacional Popular de Educação⁴⁰ e convocaram⁴¹ a Conferência Nacional Popular de Educação para o ano de 2018. O objetivo é garantir o debate democrático, a defesa da Educação Brasileira com

³⁵ Ver sobre a inconstitucionalidade da Lei, proposta a partir da Medida Provisória 746/2016 em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/20/politica/1482242766_077850.html> e a PEC 241 e a MP 746 em: <<http://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2016/10/PEC-241-e-MP-746.pdf>>.

³⁶ Projeto de Lei 193/2016 tramita no Senado. Trata de introduzir na Lei 9.394/1996 as ideias do “programa Escola Sem Partido”, que pretende negar a liberdade de expressão dos professores. Essas iniciativas no campo educacional vêm na linha do movimento reacionário que deu origem ao golpe de Estado em curso no país, favorecendo ao aprofundamento do Estado de exceção permanente.

³⁷ Com a revogação das leis 12.351/2010 e 12.858/2013, que destinavam recursos do Fundo Social e dos royalties do petróleo para a educação e a saúde e; com a aprovação dos Projetos de Lei 131/2015 e 6.726/2016, que aprofundam a condição subordinada do Brasil nas relações internacionais do trabalho.

³⁸ Espaço inédito de interlocução, que era composto por 50 entidades da sociedade civil e do poder público, com a função de acompanhar o cumprimento do PNE e realizar a CONAE. Ver em: <<http://fne.mec.gov.br/>>.

³⁹ Escola sem Partido, Todos pela Educação, Fundação Airton Senna, Fundação Lemann, entre outras.

⁴⁰ Ver em <<http://www.anped.org.br/news/conape-2018-conferencia-nacional-popular-de-educacao-convocatoria-documentos-e-encaminhamentos>>; <<http://contee.org.br/contee/index.php/conape-2018/>>.

⁴¹ <http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/convocatoria_adexao_a_conape_2018.pdf>.

o acompanhamento e a avaliação do PNE, sabendo que as metas deste foram orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência, tendo em vista as desigualdades educacionais localizadas; metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Registra-se que algumas metas tinham como prazo o primeiro⁴² e segundo⁴³ ano da implantação do PNE e outras o prazo findava no ano de 2015⁴⁴ e 2016⁴⁵.

O Brasil, com seus 517 anos, considerando a data das invasões europeias⁴⁶ em 1.500 D.C., com seus 128 anos de República, conta atualmente com 186,1 mil escolas de Educação Básica, mais 169,8 mil creches e educação pré-escolar, total de 376,9 mil unidades escolares⁴⁷. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁴⁸, estão matriculadas em creches cerca de 3 milhões de crianças de 0 a 3 anos; na pré-escola, aproximadamente 5 milhões; no Ensino Fundamental I, 15,3 milhões de crianças e jovens e no Fundamental II, 12,2 milhões; no Ensino Médio – são 8,1 milhões de estudantes. São, no total, *43,6 milhões de matrículas* em um país com uma população de 207 milhões de habitantes⁴⁹.

As pesquisas demonstram os principais problemas educacionais do Brasil e suas possíveis soluções, na forma de cinco teses⁵⁰ expostas para expressar o conteúdo atual da luta de classes. A conclusão possível é que a função social da escola (1ª tese) está em disputa, bem como, os rumos da organização dos trabalhadores em educação, sua formação, remuneração, assistência, saúde, previdência (2ª). Está em disputa a

⁴² Meta 15: garantir [...] política nacional de formação dos profissionais da educação [...] assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

⁴³ Meta 18: assegurar [...] a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública [...].

⁴⁴ Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 [...].

⁴⁵ Meta 1: universalizar a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos [...]. Meta 3: universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar [...] a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

⁴⁶ Para compreender com radicalidade, rigorosidade e visão de conjunto o que nos unifica na luta pela emancipação e soberania da América Latina: Galeano (1979), Salazar (2006) e Arrizabaldo Montoro (2014).

⁴⁷ 64,5 mil creches; 105,3 mil escolas de pré-escolar; 116,3 mil escolas de Ensino Fundamental I; 62,5 mil escolas de Ensino Fundamental II e; 28,3 mil escolas de Ensino Médio.

⁴⁸ Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

⁴⁹ Dados disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

⁵⁰ Teses publicadas em TAFFAREL, C. N. Z. **As teses de abril de 2011 sobre educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 137-166, jan./dez. 2013.

compreensão do trabalho socialmente útil como princípio educativo (3^a), o financiamento da educação (4^a) e a autonomia da gestão e administração escolar (5^a). Dada a complexidade da situação, as contradições e as tendências sinalizadas na luta de classes, apresentam-se, também, as táticas no campo da revolução permanente, as táticas para a luta de curto, médio e longo prazo para superar o capitalismo.

A Educação, neste contexto expressa uma das maiores contradições⁵¹: ela poderia ser uma alavanca essencial para a mudança. Contudo, no capitalismo, no modo como o Estado se estrutura e como a classe dominante exerce seu poder, tornou-se instrumento daqueles estigmas desta sociedade: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas, também, gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes; tornou-se uma peça da acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Para tratar desta contradição temos que apreendê-la em seu movimento histórico. É preciso demonstrar os pontos essenciais do projeto histórico hegemônico e o embate de projetos que estão postos na conjuntura.

Uma destas ideias hegemônicas em implementação no Brasil advém do Programa “Uma Ponte para o Futuro”⁵² e recebe críticas dos organismos de defesa da Classe, como da CNTE e do FNE, que denunciaram este conjunto de medidas destrutivas de qualquer possibilidade de projeto educacional democrático, popular, laico, de qualidade socialmente referenciado para a Educação Brasileira.

Neste tempo histórico está em debate também o “Plano Emergencial para o Brasil”⁵³, defendido pela *Frente Brasil Popular*⁵⁴, constituído por dez tópicos⁵⁵ e que destacam uma saída democrática para a atual situação, propondo a antecipação das eleições presidenciais para 2017, como primeiro passo para travar uma ampla e persistente disputa política capaz de criar uma correlação de forças favorável à oportuna

⁵¹ Neste tempo histórico de destruição de forças produtivas, tempo de contradições, que, segundo Harvey (HARVEY, D. *17 Contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016), podem ser sistematizadas em “contradições fundamentais”, “contradições mutáveis”, e “contradições perigosas”, apresentam-se ideias para a prática política.

⁵² Ver: <http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf>.

⁵³ FRENTE BRASIL POPULAR. *Plano Popular de Emergência para o Brasil*. 2017.

⁵⁴ Composta por entidades sindicais, movimentos populares e partidos políticos. A Frente não substitui partidos. Sua função é aglutinar, mobilizar, debater, para que os partidos, sim, apresentem suas propostas levando em conta reivindicações populares.

⁵⁵ I. Democratização do Estado; II. Política de Desenvolvimento Emprego e Renda; III. Reforma Agrária e Agricultura Familiar; IV. Reforma Tributária; V. Direitos Sociais e Trabalhistas; VI. Direito à Saúde, à Educação, à Cultura e à Moradia; VII. Segurança Pública; VIII. Direitos Humanos e Cidadania; IX. Defesa do Meio Ambiente; X. Política Externa Soberana.

convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, destinada a refundar o Estado de direito e estabelecer reformas estruturais democráticas.

Por fim, temos as deliberações do 6º Congresso do Partido dos Trabalhadores (PT) e suas resoluções⁵⁶. O apresentamos, porque o PT enquanto partido de base operária e que exerceu o governo nos últimos treze anos, apresenta uma plataforma baseada em reivindicações que o capitalismo e seus governantes não atendem, não toleram e estão atacando para destruir, negar, eliminar. Constam das Resoluções as questões sobre a situação internacional; sobre a situação nacional; sobre o balanço da experiência histórica; sobre Estratégia e Programa; sobre estrutura e funcionamento do Partido, entre outras resoluções importantes para a classe trabalhadora.

Cabe à Classe Trabalhadora organizada⁵⁷, em seus locais de trabalho, em seus organismos de luta, organizar suas reivindicações e, com base nelas, mobilizar e disputar os rumos da política econômica. Sem este enfrentamento de classe, que em determinados momentos podem ser violentos, frente à intolerância da classe dominante, cabe à Classe Trabalhadora, não conciliar, não se deixar cooptar e, sim, resistir.

Para Encetar as Considerações Finais

O momento é complexo e as saídas não são/serão simplistas, pragmáticas e imediatistas. O Golpe na Educação ainda está por ser avaliado com radicalidade⁵⁸. Se tomarmos como referência as medidas imediatas elencadas neste texto, é possível avaliar a extensão dos impactos negativos e o retrocesso que se avizinha.

Vemos, portanto, que a luta em defesa da Educação Pública terá que se intensificar no próximo período. Cabe à Classe Trabalhadora em luta pressionar os gestores públicos para colocarem a Educação como prioridade política das esferas do Governo, em processos depurados com a reforma Política que deverá ser realizada, a partir de uma Constituinte Soberana, Popular e Democrática eleita exclusivamente para realizar as reformas de interesse da Classe Trabalhadora.

⁵⁶Ver: <<http://www.pt.org.br/pt-divulga-as-resolucoes-de-seu-6o-congresso-nacional/>>.

⁵⁷O Programa de Transição para a economia política defendido e aprovado nas convenções de partido de esquerda como o PT. A conjuntura nos indica que, taticamente, deve ser fortalecido o trabalho de formação política de base, para que a população compreenda, entenda, se posicione e se engaje nas lutas em defesa dos interesses históricos da classe trabalhadora.

⁵⁸Sobre “O Golpe na Educação” levando em consideração o Golpe de 1964, ver: obra de Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes, editada pela Jorge Zahar Editora em 1985.

Isto tudo passa primeiramente pelo Fora Temer! Fora Golpistas!, para revogar todas as medidas adotadas neste governo golpista. Intensificar a luta em defesa das condições de trabalho aos trabalhadores da educação, com salários dignos, com o piso salarial nacional⁵⁹ garantido aos professores e em dia, carreira digna, assistência, saúde e previdência dignas, dizendo não a esta reforma da previdência, formação inicial e continuada de alta qualidade aos professores e demais trabalhadores da educação, financiamento público à altura do desafio, Projetos Políticos Pedagógicos e currículos adequados para elevar a capacidade teórica dos estudantes, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, suas personalidades, entre outras medidas necessárias.

Frente à profunda crise de decomposição e degeneração do capitalismo⁶⁰, que se expressa no Brasil nas medidas adotadas pelo governo golpista, à luta no campo da Educação, desenvolvida com dificuldades incomensuráveis, perfilam-se outras lutas, como das mulheres, negros, jovens, sem teto, sem-terra, sem emprego, luta dos povos tradicionais, quilombolas, indígenas, a luta pela demarcação de terras, luta pela alteração dos índices de produtividade da terra para fins de reforma agrária, a delimitação da propriedade privada da terra, como as que estão no marco das lutas em defesa de democracia, defesa de direitos e de conquistas, luta contra a mundialização da Educação (MELO, 2004), contra o imperialismo, contra o capital e suas guerras, ou seja, lutas que constituem um programa de transição (TROTSKY, 2009) do capitalismo ao comunismo. Isto significa que as reivindicações transitórias devem ser arrancadas na luta, para avançarmos na construção de outro projeto histórico.

Concluimos, portanto, com base na situação real, concreta, nas contradições e nas tendências postas, que o bloco histórico terá que ser alterado pelos sujeitos políticos que se identificam com o projeto histórico superador – do socialismo ao comunismo – que entra em luta com os que, também formando o bloco histórico, defendem a manutenção do modo de produção capitalista.

Neste sentido, em termos de mediações, são desafios para a classe trabalhadora em sua resistência ativa romper com este modo de produção capitalista e, na educação, no contexto da luta de classes – que é econômica, política e ideológica –, que tem seus instrumentos e aparelhos, disputar os rumos da formação humana, implicando em definição precisa do método e da teoria de conhecimento, da teoria educacional e

⁵⁹Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

⁶⁰A VERDADE, nº 62/63, jan. 2009.

pedagógica, na perspectiva da transição para outro modo de produção da vida. Implicará no discernimento dos limites e possibilidades da atuação política sob a influência da escola e, a função social da escola, que incide na educação da classe trabalhadora, frente às crises permanentes, profundas e com suas consequências políticas, econômicas, ambientais e sociais violentas que estão destruindo as forças produtivas. Portanto, o marxismo traz em si a filosofia da práxis, a lógica e teoria do conhecimento Materialista Histórica Dialética e, o projeto histórico comunista que implica, além da formulação de premissas teóricas, as premissas programáticas, ou seja, um programa de transição a ser assumidos pela militância da classe trabalhadora organizada.

Assim como Trotsky em seu tempo histórico, nas condições objetivas colocadas, incidia na educação das massas, através do militantismo cultural, cabe aqui o que bem defendeu Gramsci sobre a construção da cultura em seu tempo histórico:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais” significa, também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1968, p. 13-14).

O acúmulo ao longo da história da luta de classes sinaliza como pilares para a escolarização da classe trabalhadora: a **consistente base teórica**, ou seja, o domínio dos conhecimentos clássicos, científicos, tecnológicos, da filosofia, das artes, da educação física; a **formação política** na disputa dos rumos do que diz respeito à vida humana e seu modo de produção; a **consciência de classe** forjada na luta de classes e na elevação de classe em si para classe para si; e as **organizações revolucionárias**, cientes e conscientes de seu papel, de suas funções, de suas responsabilidades, perante a luta de classes, as condições objetivas colocadas e a correlação de forças estabelecida, de educar agora com vistas ao futuro.

A frágil democracia no Brasil foi usurpada, o que indica a necessidade histórica de lutar. A luta é, portanto, internacional, é permanente, contínua e é para vencer e não é para os indiferentes, conforme o registro poético de Gramsci em “Os indiferentes”⁶¹.

Odeio os indiferentes. Acredito que viver significa tomar partido. Indiferença é apatia, parasitismo, covardia. Não é vida. Por isso, abomino os indiferentes. Desprezo os indiferentes, também, porque me provocam tédio as suas

⁶¹ Fonte: *Quinzena*, São Paulo, CPV, n. 236. p. 32, 31 ago. 1996.

lamúrias de eternos inocentes. Vivo, sou militante. Por isso, detesto quem não toma partido. Odeio os indiferentes.

Referências

ARRIZABALO MONTORO, X. *Capitalismo y economia mundial: bases teoricas y analisis empíricas para lacomporensión de los problemas econômicos delsiglo XXI*. Madri/Espanha: Instituto Marxista de Economia, 2014.

BOTTOMORE, T. (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. *PorqueGritamosGolpe?Para entender o impeachment e a crise*. São Paulo: Boitempo, 2016.

KLACHKO, P.; ARKONADA, K. *As lutas populares na América Latina e os governos progressistas: crises e desafios da atualidade*. São Paulo: Perseu Abramo; Expressão Popular, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO, A. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela*. Maceió: EDUFAL, 2004.

SANTOS, J. B. dos. *Questão Agrária, Formação de Professores e Educação do Campo:territórios em disputa*. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SAVIANI, D. *História das idéiaspedagógicas no Brasil*. Campinas: AutoresAssociados, 2007.

_____. *A Pedagogia no Brasil:História e teoria*. Campinas: AutoresAssociados, 2008.
TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.17, n.35, p.41-51, mai./ago. 2015.

TROTSKY, L. Programa de transição. In: MARX, K. *et al.O programa da revolução*. São Paulo: Nova Palavra, 2009. p.89-141.

4 POLÍTICA CULTURAL UNIVERSITÁRIA E O PROJETO 12: 30: A VISÃO DOS GESTORES

SILVÉRIO, Renata Costa⁶²

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra⁶³

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo compreender como se constitui o Projeto 12:30 no processo de desenvolvimento da Política Institucional de Cultura, na visão dos gestores da Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas, baseado nos resultados de um estudo maior, uma dissertação de mestrado profissional. Os resultados apontaram para o desconhecimento das Políticas Pública e Institucional de Cultura, por parte dos gestores. Estes, compreendem o Projeto 12:30 e a própria Política Institucional de Cultura como vitais para a Instituição, reforçando a necessidade de sua continuidade como política institucional e não apenas de gestão. Assim, a partir da visão dos gestores, propõem-se ações futuras, com a intenção de aprimorar a gestão universitária no tocante à área da cultura.

Palavras-Chave: Projeto 12:30; Política Institucional de Cultura; Política Pública de Cultura; Gestão Universitária.

Introdução

O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa maior, que reflete sobre a cultura no contexto universitário, tendo como foco de investigação um projeto artístico-cultural de uma Instituição de Ensino Superior (SILVÉRIO, 2017).

O Projeto 12:30 é um projeto de extensão de caráter didático-cultural, vinculado ao Departamento Artístico Cultural (DAC), este por sua vez, subordinado à Secretaria de Cultura e Arte (SeCArte) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O Projeto consiste basicamente em apresentações culturais de dança, teatro e música que ocorrem às quartas-feiras na Concha Acústica⁶⁴ ou ainda no varandão do Centro de

⁶²Mestra em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, renata.silverio@ufsc.br.

⁶³Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, carla.burigo@ufsc.br.

⁶⁴A concha Acústica é um equipamento cultural para apresentações artísticas, gerenciada pelo DAC. Foi instalada em fins da década de 90 em um gramado da praça central do *campus* Trindade da UFSC, a Praça da Cidadania, entre os edifícios da Reitoria e do Centro de Comunicação e Expressão. A Concha é formada por uma superfície de base semicircular e borda parabólica, uma metade de abóbada esférica. A superfície interna, que reflete o som, é composta de 20 gomos de fibra e vidro com base de 63 cm, está apoiada em um piso retangular de cimento de 70m², aproximadamente, que serve de palco (WERNER, 2013).

Comunicação e Expressão (CCE), parte central da UFSC. As apresentações têm duração de uma hora, das 12:30 às 13:30, no horário de almoço da comunidade universitária, propiciando integração entre alunos, docentes, servidores técnico-administrativos em educação e comunidade externa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 1986; 2009; [201-a]).

Neste contexto, o Projeto 12:30 se mostra como uma das formas de manifestação cultural na Universidade, diante do seu papel de desenvolvimento e de interação com a sociedade. E assim, por meio de uma prática participativa que permite a troca de experiências entre comunidade e universidade, o Projeto 12:30 segue promovendo arte e cultura ao longo de seus 30 anos de existência, com uma média de 35 a 40 apresentações anuais e um público em torno de 8 mil pessoas a cada ano (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2009).

Isto posto, tendo como fenômeno de investigação o Projeto 12:30, o objetivo desta pesquisa foi compreender, na visão dos gestores da UFSC, como se constitui o Projeto 12:30 no processo de desenvolvimento da Política Institucional de Cultura (SILVÉRIO, 2017).

O estudo teve abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, junto à Universidade Federal de Santa Catarina. Os participantes da pesquisa foram gestores da UFSC atuantes direta ou indiretamente na área da cultura dentro da Universidade. Quanto aos fins, esta pesquisa se caracteriza como descritiva, quanto aos meios, envolveu pesquisa bibliográfica e documental, e estudo de caso. A coleta de informações foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com estes gestores. A análise das informações se deu utilizando a técnica de análise de conteúdo.

Para o desenvolvimento deste artigo, inicialmente descreveremos sinteticamente o Processo histórico do Projeto 12:30, após contextualizaremos a Política Institucional de Cultura, bem como as diretrizes da Política Pública de Cultura e, por fim, propomos ações e reflexões no intuito de contribuir para o aprimoramento da gestão universitária, no tocante à sua Política Institucional de Cultura.

O Projeto 12:30

O Projeto 12:30 é um Projeto de Extensão de caráter didático-cultural vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina. Surgiu da iniciativa de dois servidores

técnico-administrativos e em 1986 foi formalmente concebido como projeto de extensão, mas ainda assim, ocorria com pouca frequência, e mesclava atividades de exibição de filmes e apresentações culturais diversas (música, teatro, dança e literatura) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 1986; 2009; [201-a]). A partir de 1993 o Projeto 12:30 passou a ter frequência semanal e suas atividades ficaram focadas nas apresentações culturais de música (especialmente), teatro e dança, na região central da UFSC (*Campus* Trindade), às quartas-feiras, das 12:30 às 13:30 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, [201-a]).

O Projeto 12:30, dentro de sua proposta original, tem como objetivos, além de realizar apresentações artísticas no *campus* da UFSC, incentivar a produção e difusão da arte e cultura, promovendo o contato de estudantes e comunidade externa com o sujeito cidadão e artista. Busca ainda, a formação de público crítico e o estímulo a realização de projetos artístico-culturais, incentivando os artistas locais e regionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2009).

A partir de 1988, com a instituição da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão (PRCE) e do DAC, o Projeto 12:30 integra parte da estrutura institucional de cultura e extensão, ficando vinculado a estes setores (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, [201-b]). Surgem desdobramentos do Projeto 12:30, propostos por seus coordenadores (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, [201-a]): Gravação de CD; Projeto 12:30 na TV; Projeto 12:30 Acústico e Intercâmbio Catarinense. Convém ressaltar que todos estes desdobramentos estão suspensos por falta de recursos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, [201-a]).

Neste contexto, com mais de 30 anos de existência, o Projeto 12:30 foi se constituindo historicamente, juntamente com a política cultural da UFSC, do mesmo modo que a própria Instituição. Por ser um projeto de extensão, seus pressupostos respeitam o Plano Nacional de Extensão Universitária (UFSC, 2009), enfatizando a extensão como uma via de mão dupla, onde há troca de saberes entre Universidade e comunidade, entre conhecimento acadêmico e saber popular.

Política Institucional de Cultura

A UFSC é oficialmente instalada em 1962, e já em 1963 nasce o Coral da UFSC, posteriormente o Cineclube, o curso de interpretação teatral e as primeiras oficinas de

artes plásticas. Mas, é a partir da década de 80, que a cultura começa a fazer parte de um plano institucional. Com o advento da Constituição e a definição da tríplice atividade da Universidade (ensino, pesquisa e extensão), em 1988 a extensão e a cultura se elevam ao *staff* de Pró-Reitoria de Cultura e Extensão e cria-se Departamento Artístico Cultural (DAC). Assim, o Projeto 12:30 ficou vinculado ao DAC, conferindo-lhe um papel de Projeto Institucional (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, [201-b]).

Em nível nacional, somente a partir de 2003 que a área da cultura começou a ser discutida e fomentada de maneira ampla (RUBIM, 2010), o que repercutiu também no ideário dos gestores da UFSC. Então, em 2008, a Instituição faz o desmembramento da cultura da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, criando a Secretaria de Cultura e Arte.

A SeCArte tem por objetivo auxiliar a Administração Central em suas tarefas executivas na área da cultura. Tem como princípio norteador fomentar a cultura de maneira ampla, atuando na produção e difusão de diferentes projetos e programas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, [201-c]).

Neste contexto, o Projeto 12:30 foi se constituindo como parte da Política Institucional de Cultura, tendo suas diretrizes pautadas pela SecArte. Evidencia-se, no entanto, a complexidade do processo de gestão da Universidade, e também de sua Política Institucional de Cultura. Neste sentido, e buscando uma melhor compreensão do processo de gestão da Política Institucional de Cultura, faz-se necessário conhecer as diretrizes da Política Pública de Cultura, que pode refletir direta ou indiretamente neste processo.

Política Pública De Cultura

No início do Século XX o Brasil passa a ter uma preocupação maior com as políticas públicas, particularmente na década de 30. Neste período houve foram criadas as leis trabalhistas, durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), bem como a cultura também teve suas primeiras políticas (RUBIM, 2007).

Mais tarde, com o Golpe de 1964 e a tomada do poder pelos militares no Brasil, autoritarismo e políticas culturais estão associados (RUBIM, 2007). Não tarda muito para que o Governo Militar busque o controle da cultura no país, com uma série de iniciativas nas telecomunicações, no controle da mídia, com violência, repressão e

censura. Nesse período, houve a tentativa de uma institucionalização da cultura, ainda que autoritária, elitista e classista. O Primeiro Plano Nacional de Cultura, denominado à época de Política Nacional de Cultura foi aprovado em 1975, em um período otimista para o país devido ao milagre econômico (CASTANHO, 1987; REIS, 2016; RUBIM, 2007).

Com o fim da ditadura e reabertura democrática, há um novo projeto de país, Nasce o Ministério da Cultura (MinC) em 1985, porém, o momento era de instabilidade (CASTANHO, 1987). Uma das dificuldades enfrentadas era a falta de recursos financeiros, então, foi promulgada a Lei nº 7.505/1986, também conhecida como Lei Sarney (BRASIL, 1986), uma lei de incentivo fiscal. Em 1991 a Lei Sarney foi extinta e em seu lugar foi sancionada a Lei nº 8.313/1991 (BRASIL, 1991), mais comumente chamada de Lei Rouanet, também uma lei de incentivo fiscal.

Desde o final da década de 90 e início dos anos 2000 não houve mudanças substanciais na forma de financiamento da cultura no Brasil, a qual continua sendo majoritariamente por meio de leis de incentivo fiscais (SILVA; DUTRA, 2012). Por outro lado, Rubim (2010, p. 13) destaca uma atitude do Estado que se formou em conexão com a sociedade, em relação à cultura. Por meio do diálogo com a sociedade foi possível quebrar com a tradição do autoritarismo, e assim, [o desafio de formular e implantar políticas culturais em circunstâncias democráticas foi colocado na agenda do Ministério].

Então, a partir de 2003, inúmeras conferências estaduais e municipais de cultura foram realizadas, o que culminou com a I Conferência Nacional de Cultura em 2005. Desta forma, a sociedade brasileira teve a oportunidade de participar das discussões e influir nas decisões e, juntamente com o Estado, construir as políticas públicas de cultura. A materialização deste novo olhar sobre a cultura se deu pela criação e implantação do Plano Nacional de Cultura em 2010 (RUBIM, 2010).

Atualmente os rumos para a Política Pública de Cultura são incertos, devido a graves crises político-administrativas no Brasil. Contudo, a cultura não pode ser considerada como independente da vida social ou da realidade em que se manifesta (CARVALHO, 2001). Pensar a cultura como uma dimensão isolada do saber humano, separada do processo produtivo é um lapso que necessita ser suplantado também no processo da gestão.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo é de abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa busca dar significado aos fatos observados, o pesquisador se propõe a participar, a compreender e a interpretar as informações que ele seleciona, obtidas a partir de sua pesquisa. (TRIVIÑOS, 2001).

Quanto aos fins, esta pesquisa é considerada descritiva. Como estratégia de pesquisa, o estudo de caso demonstra ser o caminho mais adequado, pois nesta modalidade de pesquisa, seu objeto é uma unidade que se analisa profundamente, com a intenção de obter um amplo conhecimento e com riqueza de detalhes sobre o fenômeno estudado (CERVO; BERVIAN, 1996; TRIVIÑOS, 1987).

Em relação ao instrumento de coleta de informações, optamos pela entrevista semiestruturada. Para a construção do instrumento de coleta de informações utilizado na entrevista semiestruturada, é necessário definir quais são as categorias de análise e seus conteúdos base. As categorias definidas e os conteúdos base que serviram de fundamentação teórica e estruturaram o instrumento de coleta de informações, foram: 1) Projeto 12:30: a) Processo-histórico, b) Concepção; 2) Política Institucional de Cultura: a) Concepção, b) inter-relação com o Projeto 1230; e, 3) Política Pública de Cultura: a) Concepção, b) Concepção de Cultura, c) Inter-relação com a Política Institucional de Cultura.

Definimos como potenciais sujeitos de pesquisa os gestores responsáveis por conduzir a política e as ações de cultura na UFSC, desde o ano de 2008, quando da instituição da SeCArte. A escolha deste recorte temporal se deu pelo fato de ter sido um momento marcante para a cultura na Instituição, quando passou a ser gestada de maneira autônoma, independente da área de extensão. E ainda, os sujeitos de pesquisa foram delimitados levando em consideração o *Campus* Trindade da UFSC, em Florianópolis, pois é neste local que, majoritariamente, as atividades do Projeto 12:30 são desenvolvidas e também onde está localizada a SeCArte.

Foram elencados 10 (dez) potenciais sujeitos de pesquisa, considerando o recorte temporal estabelecido: Reitores, Secretários de Cultura, Coordenadores do DAC e Coordenadores do Projeto 12:30. Participaram efetivamente da pesquisa 05 (cinco) sujeitos. Tal fato se justifica pela indisponibilidade de alguns destes sujeitos em

conceder entrevista, seja por estarem ausentes do país, não ter interesse em conceder entrevista ou estarem afastados da instituição.

Foram realizadas as entrevistas em 12 dias, no período compreendido entre o dia 10 e 22 de março de 2017. E assim, obtivemos ao total 5 (cinco) gestores entrevistados. Os gestores entrevistados serão denominados aqui G1, G2, G3, G4 e G5. Os gestores G1 e G2 são servidores docentes efetivos da UFSC, possuindo, em média 17 anos de vínculo com a instituição, e atuando como gestor há 5 (cinco) e 8 (oito) anos, respectivamente. Os gestores G3, G4 e G5 são servidores técnico-administrativos da UFSC, possuem, em média 28 anos de vínculo com a instituição, e atuam como gestores há, 8 (oito), 30, e 20 anos na função de gestor nesta, respectivamente.

Quanto à análise das informações, foram realizadas por meio da análise de conteúdo. Esta técnica permite ao pesquisador obter informações detalhadas do fenômeno estudado, por meio da análise objetiva das respostas manifestadas pelos entrevistados, sujeitos da pesquisa.

Descrição e análise dos resultados

A partir deste momento sintetizamos os resultados obtidos a partir de suas falas, de acordo com cada categoria e seu conteúdo base.

Em relação ao Projeto 12:30, os gestores desconhecem seu processo histórico demonstraram conhecer apenas aspectos básicos. Relataram em suas falas que o Projeto consiste em apresentações musicais no *campus* da UFSC, e que já existe há bastante tempo. Dos 5 (cinco) sujeitos entrevistados, apenas o G4 demonstrou um conhecimento mais aprofundado do processo histórico do Projeto 12:30, informando que fez parte deste processo, desde a sua criação. Contudo, os gestores, mesmo aqueles que não atuam diretamente com o Projeto 12:30, reconheceram sua importância e seu papel dentro da Política Institucional de Cultura.

Ao serem questionados sobre como entendiam o Projeto 12:30, sua finalidade e ações desenvolvidas, a maior parte dos entrevistados (G02, G03 e G05) novamente se referiu a ele como sendo um projeto musical (embora se reconheça que não é exclusivamente um projeto de música), que busca, além do entretenimento e lazer, dar visibilidade a novos artistas, valorizar/priorizar os músicos locais, criar oportunidades

para esses músicos divulgarem seu trabalho e também para a comunidade universitária apreciar a arte.

Dentro de sua proposta original, um dos objetivos do Projeto 12:30 é [viabilizar apresentações artístico-culturais no horário das 12:30 promovendo o intercâmbio das diversas atividades culturais decorridas da riqueza de variedade étnica do nosso estado] (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 1986, p. 04). O Projeto buscou, assim, reconhecer a diversidade de manifestações artístico-culturais, embora com o passar dos anos, viesse a se caracterizar mais por um projeto musical.

Em se tratando da categoria Política Institucional de Cultura, os gestores entrevistados foram unânimes em reconhecer a importância de uma Instituição como a UFSC ter um planejamento de suas ações de cultura, por meio de uma Política Institucional de Cultura. Os gestores destacaram a importância da instituição da SeCARTE neste processo, e que, até aquele momento não havia uma verdadeira política cultural na UFSC.

Outro fator abordado entre os entrevistados foi a falta de recursos financeiros. Este é tido como o grande vilão na concretização das ações da Política Institucional de Cultura. Soma-se a isso outro fato que tem acompanhado as trocas de gestões administrativas, falando não apenas no âmbito das universidades, mas dos principais cargos político-administrativos no Brasil: a descontinuidade administrativa.

No processo da inter-relação da Política Institucional de Cultura com o Projeto 12:30, os gestores manifestaram a ideia de uma relação estreita e duradoura, pela sua institucionalização no ano de 2016, passando a integrar os projetos institucionais e permanentes da UFSC. Para o G1, o Projeto 12:30 pode ser considerado uma síntese de como deve ser a Política Institucional de Cultura, pela sua aproximação entre universidade e sociedade.

Ao tratar da última categoria, Política Pública de Cultura, quando indagados sobre sua concepção de cultura os gestores manifestaram visões bastante similares. Em geral, essas visões de cultura estavam associadas à tradição, cultura de um povo (G03); à civilização (G01), à construção, produção de uma sociedade (G02). Essas concepções vão ao encontro da concepção mais antropológica de cultura (BAUMAN, 2012; CARVALHO, 2001; SANTOS, 1987). De forma sintética, estes autores definem a cultura como uma construção histórica, um complexo de valores, costumes, crenças de um povo, manifestos em sua prática social, em determinado contexto sociopolítico.

Mostrou-se presente, também, no discurso dos gestores as noções de cultura como arte e como desenvolvimento intelectual. Ou melhor, a arte como uma dimensão da cultura, e o reconhecimento de que a arte é apenas uma das facetas da cultura, e seu papel na construção do conhecimento, do saber, sendo que, muitas vezes, estas concepções se misturam.

Estas visões se coadunam com o disposto por Williams (1992), quando afirma que a gama de significados para a cultura abrange: um estado mental mais desenvolvido, ou os processos desse desenvolvimento (atividades culturais), e ainda, os meios deste processo (arte propriamente dita). Já para Bauman (2012), dentro das diferentes abordagens, a sua noção hierárquica traz a conceituação da cultura como um esforço para atingir um ideal de ser humano e de sociedade.

Por outro lado, quanto à Política Pública de Cultura, no Brasil, nem todos os gestores entrevistados demonstraram não conhecê-la profundamente, mesmo atuando em setores envolvidos com arte e cultura na Universidade. Na visão dos gestores, a relação entre a Política Pública de Cultura e a Política Institucional de Cultura, é concebida de diversas formas. Seja com a noção de um sistema (G01), de uma relação imbricada, mas que depende muito da vontade do gestor (G03), uma relação de dependência em relação aos recursos financeiros (G04), e, por último a inexistência dessa relação (G02, G05).

Assim, esta relação se manifesta de forma nebulosa, desconhecida e mesmo inexistente por parte dos gestores. Talvez por um lapso do próprio Governo Federal, ou das universidades, esta relação ainda não se consolidou, ficando um vácuo, um vazio de políticas e iniciativas destinadas a estas instituições.

Considerações finais

Retornando ao objetivo inicialmente proposto neste estudo, ou seja, compreender como se constitui o Projeto 12:30 no processo de desenvolvimento da Política Institucional de Cultura, na visão dos gestores da UFSC, é possível perceber que o Projeto 12:30, como parte integrante da Política Institucional de Cultura, teve e ainda tem grande participação na construção e perpetuação desta Política. Tal participação é reconhecida pelos gestores, como ficou demonstrado em suas respostas.

No que tange à Política Institucional de Cultura, esta pode ser considerada ainda muito nova. De acordo com os dados históricos e bibliográficos investigados, e relatos dos entrevistados, antes da criação da SeCArte em 2008, não existia uma política de cultura consistente na Universidade, estando sempre ligada à área da extensão. Ainda, é manifesto pelos gestores, quase com unanimidade, como entraves a esta política: a falta de recursos financeiros e a descontinuidade administrativa, a exemplo do que também ocorre no âmbito político-administrativo no Brasil.

Quanto à relação entre a Política Institucional de Cultura e o Projeto 12:30, na visão dos gestores, se constitui por uma relação consistente. O Projeto é considerado a essência, a síntese do que seria a Política Institucional de Cultura. De fato, o Projeto 12:30, ao longo de 30 (trinta) anos sobreviveu às mais diversas fases da Universidade.

A concepção de cultura apresentada pelos gestores é de cunho antropológico, considerando como parte do fazer humano, como um requisito para exercer a sua cidadania, e a arte como uma dimensão deste processo. Esta visão se materializa na Política Institucional de Cultura construída ao longo de 9 (nove) anos de existência da SeCArte.

Em relação à Política Pública de Cultura, esta tem tido avanços históricos. Houve iniciativas do poder público para a criação e implementação de uma política cultural. Contudo, manteve-se a prática de mecanismos antigos de financiamento à cultura, como é o caso das leis de incentivo fiscal, ainda largamente difundida nos governos de todas as esferas da administração pública, acrescido, ainda, da política de editais. Esta última é uma prática que tem sido adotada também nas Universidades, inclusive na UFSC, mesmo após a instituição da SeCArte.

A relação entre a Política Pública de Cultura e a Política Institucional de Cultura é vista de diferentes formas, contudo, embora não exista essa relação direta e formal, entende-se que a Política Institucional de Cultura tem acompanhado paralelamente a Política Pública de Cultura, como mencionado por um dos gestores entrevistados (G02). A concepção de cultura que permeia ambas é a mesma. Mesmo a instituição da SeCArte e os inúmeros programas e projetos por ela coordenados, podem ser considerados reflexos da Política Pública de Cultura. Esse desmembramento da cultura da área da extensão na UFSC e seus desdobramentos ocorreram em um momento que a sociedade brasileira como um todo estava envolvida com este processo, por meio das conferências

envolvendo os diferentes setores da sociedade, dos novos programas e projetos desenvolvidos.

Assim, ao retornar ao ponto de partida deste estudo, o Projeto 12:30, evidencia-se sua importância no desenvolvimento de Política Institucional de Cultura, como demonstrado pela visão dos gestores. Contudo, no desenvolvimento deste estudo, uma contradição se revelou: ao mesmo tempo em que o Projeto 12:30 é uma ação da Política Institucional de Cultura, esta ação é fragilizada pela falta de diretrizes de gestão da Política Institucional. Esta fragilidade se manifesta pela falta de recursos, falta de local próprio, desconhecimento de seu processo histórico por parte dos gestores e da comunidade universitária, pela falta de equipamentos e pessoal necessários e até mesmo falhas em seu registro histórico.

Sendo assim, no intuito de contribuir para a superação desta contradição e para o aprimoramento da gestão do Projeto 12:30 e seu fortalecimento perante a Política Institucional de Cultura, propomos algumas ações, que compreendem formação de grupos de discussão/trabalho para melhor discutir os rumos do Projeto 12:30, tendo em vista as dificuldades que vem enfrentando para sua concretização. Inclusive no que diz respeito ao espaço físico. Outra sugestão é a construção de um espaço físico para a realização de suas atividades, o qual será utilizado para as demais ações desenvolvidas pela SeCArte, ou a restauração do Centro de Convivência para este fim. Também se sugere que os gestores da área da cultura na UFSC devem ser capacitados, no sentido de compreenderem a Política Pública de Cultura e seu impacto na Política Institucional de Cultura, bem como possíveis parcerias com outras instâncias administrativas (Estado, Município) para formulação e execução da Política Institucional de Cultura. Por último, visamos, com este estudo, que se busque mecanismos para garantir a continuidade das ações desenvolvidas no Projeto 12:30 durante as diferentes gestões da Universidade, tornando sua Política de Cultura uma Política Institucional e não apenas de gestão.

Assim, almejamos que este trabalho possa contribuir para a reflexão dos gestores acerca da Política Institucional de Cultura e do Projeto 12:30 neste contexto. Que com estas reflexões seja possível chegar a uma nova forma de pensar a gestão, integrada com a Instituição, e não apenas com aquele dado momento histórico, fortalecendo assim, a Política Institucional de Cultura.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. **Lei nº 7.505**, de 02 de julho de 1986. Dispõe sobre benefícios fiscais na área do imposto de renda concedidos a operações de caráter cultural ou artístico. Brasília, 1986. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7505.htm>. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. **Lei nº 8.313**, de 23 de dezembro de 1991. Reestabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Brasília, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm>. Acesso em: 21 jun. 2016.

CARVALHO, José Antonio Ribeiro de. **Projeto Viva Madre Deus: gestão pública da política cultural**. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. **Política Cultural: reflexão sobre a separação entre a educação e a cultura no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000017822&fd=y>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

REIS, Renata Pletsch. **Um olhar sobre o processo de desenvolvimento da Política de Cultura da UFPR Litoral**. 119p. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) - Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RUBIM, Antonio Albino C. Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios. In: RUBIM, Antonio Albino C.; BARBALHO, Alexandre (orgs). **Políticas culturais no Brasil**. Coleção Cult. Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. Políticas culturais no governo Lula. In: RUBIM, Antonio Albino C (org.). **Políticas culturais no governo Lula**. Coleção Cult. Salvador: EDUFBA, 2010.

SANTOS, J. L. **O que é Cultura?** 6. ed. Coleção Primeiros Passos (110). São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Regina Helena Alves; DUTRA, Roger Andrade. A agenda transnacional da UNESCO e as políticas públicas de cultura do MinC (2003-2010). In: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS CULTURAIS, n. 03, Rio de Janeiro, 2012. **Anais do 3º Seminário de Políticas Culturais**. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 2012, p. 01-17.

Disponível

em:

<<http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2012/09/Regina-Helena-Alves-da-Silva-et-alii.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

SILVÉRIO, Renata Costa. **Projeto 12:30: o olhar dos gestores**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Administração Universitária) - Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais: ideias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa**. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, v. IV. Porto Alegre: Fac. Integradas Ritter dos Reis, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto 12:30**. Projeto EX 007/86. Projeto. 12 p. Florianópolis: UFSC, 1986 [Impresso].

_____. **Relatório de projeto beneficiado no programa Pró-bolsas 2009** (Projeto 12:30). DAC. Relatório. 10 p. Florianópolis, 2009. [Impresso]

_____. **Projeto 12:30**. Florianópolis, [201-a]. Disponível em: <<http://dac.ufsc.br/projeto-1230/>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

_____. **Histórico do DAC**. Florianópolis, [201-b]. Disponível em: <<http://dac.ufsc.br/historico-do-dac/>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

_____. **A SeCArte**. Florianópolis, [201-c]. Disponível em: <<http://secarte.ufsc.br/apresentacao/>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

WERNER, Clóvis. **Concha Acústica: histórico**. Departamento Artístico Cultural – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://dac.ufsc.br/concha-acustica-historico/>. Acesso em: 10 jul. 2016.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

5 SERVIÇOS E OBRAS DE ENGENHARIA, PERSPECTIVAS POTENCIALIZADORAS NAS AÇÕES DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA: DO CAMPO DA POLÍTICA DE LICITAÇÃO AO PROCESSO DE MANUTENÇÃO PREVENTIVA DAS EDIFICAÇÕES.

MARTINS, Giseli⁶⁵

PORTO, Ricardo da Silveira⁶⁶

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre o processo de contratação dos serviços e obras de engenharia e da manutenção preventiva das edificações, com vistas a potencializar a gestão universitária no que tange ao fortalecimento da política institucional. O caminho metodológico percorrido no desenvolvimento deste Estudo consiste em investigações teóricas, sua abordagem é qualitativa e, sua natureza caracteriza-se como sendo descritiva, referenciando-se em entrevistas semiestruturadas, apreciadas sob técnica de análise de conteúdo, advindas de duas pesquisas mais amplas (MARTINS, 2017; PORTO, 2017), cujas temáticas abordadas, mostram-se correlacionadas e que despertaram o desenvolvimento deste artigo. Ficou evidenciado que a contratação de serviços e obras de engenharia, neste caso, a manutenção preventiva das edificações, compreendem ações da gestão universitária, diretamente associadas à Política Pública de Licitação, muitas vezes, temos nestes excertos burocratismos, porém, tem-se também, propostas diferenciadas, como o caso, do Regime Diferenciado de Contratações Públicas (RDC). Ao final propomos ações para o fortalecimento da política institucional de manutenção preventiva das edificações, no intuito de potencializar ações diferenciadas, na gestão universitária, como a inovação advinda da utilização do RDC nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

Palavras-chave: Manutenção Preventiva. Gestão Universitária. Política Pública de Licitação. Serviços e Obras de Engenharia. RDC.

Considerações Iniciais

Este artigo tem por objetivo refletir sobre os processos de interação da contratação dos serviços e obras de engenharia e da manutenção preventiva das edificações, com vistas a potencializar a gestão universitária no que tange ao fortalecimento da política institucional.

⁶⁵Graduada em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Administração Universitária pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é Engenheira Civil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). E-mail: giseli@ifsc.edu.br.

⁶⁶Graduado em Ciências Contábeis pela Faculdade Barddal. Mestre em Administração Universitária pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é Contador e Diretor do Departamento de Licitações da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: ricardo.porto@ufsc.br.

Este artigo se materializa por ser uma pesquisa bibliográfica, de natureza descritiva, sua abordagem classifica-se como qualitativa. O ponto de partida consolidado neste Estudo advêm, de duas pesquisas mais amplas (MARTINS, 2017; PORTO, 2017), estes trabalhos convergem para uma mesma direção, embora os objetivos das pesquisas transpareçam como sendo diferentes ambas estão relacionadas com obras e serviços de engenharia e focaram no olhar dos gestores das respectivas instituições, bem como, obtiveram similaridade nas ações propostas com vistas ao fortalecimento da política institucional. Sendo assim, conexas entre si, com resultados aplicáveis no âmbito da Gestão Universitária.

A partir do ano de 2003 o Governo Federal passou a implementar algumas políticas públicas na área educacional, com o intuito de ampliar o acesso à educação (PACHECO, 2011), entre elas destacamos a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2005) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007), que ampliaram e interiorizaram estas instituições e, conseqüentemente, trouxeram um aumento nas construções e no patrimônio imobiliário das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (MARTINS, 2017; PORTO, 2017).

O Governo Federal, em 2012, ampliou a aplicabilidade do Regime Diferenciado de Contratações Públicas (RDC) (BRASIL, 2011), dando a possibilidade de aplicar ao sistema público de ensino (BRASIL, 2012), o que colaborou com as IFES, neste processo de expansão, uma vez que, este regime simplifica e dá maior celeridade ao processo de contratação de serviços e obras de engenharia (PORTO, 2017).

Além de colaborar com a expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, o RDC se apresenta como uma ferramenta de grande importância para manutenção do patrimônio imobiliário destas Instituições. O aumento do patrimônio imobiliário das IFES, ampliou a necessidade de manutenção das edificações, haja vista que uma vez construídas é preciso zelar para que estas mantenham sua funcionalidade e alcancem longevidade, e, por sua vez, isso se dá por meio da manutenção preventiva das edificações (MARTINS, 2017).

Os estudos que fundamentaram este artigo (MARTINS, 2017; PORTO, 2017) são pesquisas qualitativas, realizadas por meio de estudo de caso desenvolvido junto ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os participantes foram os gestores administrativos das Instituições em

comento e, para o embasamento teórico, foram realizadas pesquisas bibliográficas. As informações coletadas, se concretizaram por meio de entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas e fechadas aplicadas em dois estudos mais amplos (MARTINS, 2017; PORTO, 2017).

Desta forma, para construção deste artigo, partimos do que nos era mais concreto, ou seja, a manutenção preventiva das edificações, após buscamos explicitar um olhar sobre o processo da gestão universitária e sua relação com a manutenção preventiva das edificações. Em seguida apresentamos alguns construtos sobre a política pública de licitação e sua inter-relação com a gestão universitária. Ao final buscamos desvelar uma contradição dos fenômenos ora estudados, ou seja, a contratação dos serviços e obras de engenharia (PORTO, 2017) e a manutenção preventiva das edificações (MARTINS, 2017), com vistas a sugerir possibilidades de superação.

Caminho Metodológico

A realização da atividade denominada de pesquisa tem como uma das metas obter soluções de problemáticas de natureza teórica ou prática (CERVO; BERVIAN, 2002). Seu desenvolvimento é motivado por determinado problema, para o qual não dispomos de elementos capazes de solucioná-lo ou saná-lo. Assim, motiva-se a pesquisa a partir de concepções disponíveis, utilizando-se de métodos e técnicas de investigação científica que se apliquem (GIL, 2010).

Este é um estudo de abordagem qualitativa, tendo por base o levantamento e tratamento de informações, a partir de duas grandes pesquisas (MARTINS, 2017; PORTO, 2017). Para Matias-Pereira (2010), a utilização da pesquisa qualitativa visa facilitar a interpretação e avaliação dos dados obtidos, de modo a sustentar a constituição de informações sólidas a partir das contextualizações proferidas pelos sujeitos envolvidos. Conforme Triviños (1987), a pesquisa do tipo qualitativa não se limita as visões individualizadas, segmentadas e estagnadas, uma vez que no processo de interação e de realização da investigação compreende-se o contexto cultural onde se encontram os pesquisadores ou, ainda, tem-se sua atividade diária.

No contexto de uma abordagem qualitativa é possível se obter um conjunto de procedimentos metodológicos, tais como: descrever a complexidade de determinada hipótese ou problema, analisar a interação entre variáveis, apresentar contribuições no

processo de mudança, criação ou formulação de opiniões de determinado grupo e, permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades do comportamento ou atitudes dos sujeitos envolvidos (SOARES, 2003).

Quanto aos fins propostos neste estudo, seu delineamento segue o critério de natureza descritiva, na qual se busca evidenciar com clareza as características do fenômeno investigado a partir das técnicas adotadas nos procedimentos da coleta das informações, utilizando-se de recursos bibliográficos (VERGARA, 2007).

Manutenção Preventiva das Edificações

Diante do crescimento do patrimônio imobiliário das IFES, a demanda por manutenções aumentou, mas de acordo com Martins (2017) esta é feita de maneira insipiente e reativa, ou seja, ela ocorre conforme aparecem os problemas, sendo na maioria das vezes realizada apenas a manutenção corretiva, que, de acordo com Gomide, Pujadas e Fagundes Neto (2006), é a reparação a fim de corrigir falhas ou problemas, e implica na paralisação do sistema, envolve custos elevados em relação a outras atividades de manutenção.

Podemos afirmar que esta falta de atenção correta às edificações, no que diz respeito à manutenção, tem a ver, em parte, com a cultura de pensar o processo construtivo limitado, ao momento quando a edificação é entregue e entra em uso, mas isso tem sido superado, gradualmente, no setor da construção civil, com o crescimento da importância dada ao tema manutenção das edificações (ABNT, 2012). No caso específico das IFES, a preocupação, com a manutenção das edificações, foi adiada devido ao grande volume de construções demandados pelo processo de expansão (BRASIL, 2005; 2007) vividos por estas (MARTINS, 2017). A expansão foi uma ação da Política Pública de Educação, importante para a Educação Nacional, mas foi realizada sem o planejamento adequado, trazendo desafios para a gestão das IFES, como, por exemplo, estruturas físicas mal projetadas, construções não padronizadas, instituições distribuídas por várias regiões do estado sede (MARTINS, 2017). A gestão das IFES vislumbra, em seu futuro, grandes desafios para cuidar de todo este patrimônio imobiliário com recursos financeiros limitados (MARTINS, 2017).

A manutenção preventiva é a atividade que atua com antecipação para que não haja a reparação, sua função é evitar falhas evitando o comprometimento da

performance da edificação (GOMIDE; PUJADAS; FAGUNTES NETO, 2006). Os autores, afirmam ainda, que, a importância da manutenção preventiva reside no alcance da longevidade e durabilidade das edificações, redução de custos com correções, comprometimento de racionalização no uso dos recursos naturais e na preocupação com questões de impacto ambiental e urbano. Seria economicamente inviável e ambientalmente inaceitável tratar as edificações como produtos descartáveis, passíveis de substituição ao atingirem seu desempenho em níveis inferiores ao exigido pelos seus usuários (ABNT, 2012). Ademais, as edificações são o suporte físico para a realização da sua atividade fim, que, no caso das IFES, é a formação, tendo, assim, um valor social fundamental.

Além da importância social, ambiental e econômica, promover a manutenção preventiva das edificações é um dever constitucional das IFES, haja vista, que, como administração indireta, as IFES têm o dever de zelar pelo patrimônio público (BRASIL, 1988).

Desta forma é responsabilidade da gestão das IFES, realizar a manutenção preventiva das suas edificações, por meio de uma política institucional voltada a este fim. Essa política deve ser implementada, por meio de um plano de ação detalhado e eficiente, voltado à operacionalização, que envolve a contratação de serviços especializados de engenharia, por intermédio de processos licitatórios eficientes (MARTINS, 2017).

Por transcenderem a mortalidade humana, as edificações são capazes de produzir história e serem ressignificadas e reapropriadas para cada época e cada fruidor, tendo múltiplas temporalidades e dinamismo (ALOISE, 2015). Assim, pensamos que promover a manutenção das edificações contribui para a preservação do patrimônio institucional, o qual está carregado de significações que refletem a cultura e a história vivenciada pelas IFES ao longo do seu processo de existência. Estes signos produzidos sociais e historicamente mediam a vida do homem, contribuindo para organizar e estruturar seu ambiente e seu pensamento, ajudando a explicar a realidade e, ao mesmo tempo, transformá-la (BORGES, 1993; FLORENCIO et al., 2012).

Ao longo do tempo as IFES construíram um patrimônio histórico, fundamental para o desenvolvimento de sua identidade como instituição social, que, de acordo com Chauí (2003), é uma prática social amparada no reconhecimento de sua legitimidade e suas atribuições, diante do processo de formação.

As edificações revelam o processo histórico e cultural vivenciado pelas instituições, em interação com o desenvolvimento da sociedade, em que as IFES estão inseridas. A manutenção preventiva das edificações, por meio de uma Política Institucional, criada pela gestão universitária das IFES, quiçá possa preservar seu processo de historicidade, transmitindo conhecimentos, na interação do passado com o presente, contribuindo para a superação das contradições impostas pela divisão social e servindo de alicerce para o fortalecimento da sua identidade como instituição social.

Gestão Universitária nas Instituições Federais de Ensino Superior

Nos dias atuais, diante da realidade concreta que vivenciamos em meio a uma instituição federal de ensino superior, concebemos que o tripé ensino, pesquisa e extensão, tão materializado em discursos, *slogans* e diretrizes, não mais caminha isoladamente no processo de construção do conhecimento com qualidade e produtividade, nos moldes que se espera. O desenvolvimento independente das mais variadas e complexas atividades atreladas na conjuntura do tripé, emana uma gama de desdobramentos e decisões que possam sustentar cada uma das pernas que alicerçam esta estrutura, porém, todo este importante conjunto de ações, perpassa por práticas atreladas a gestão, assim, compreendemos que é inevitável associarmos este elo para alcançarmos os objetivos institucionais.

Conforme Gomes et al. (2013, p. 238):

[...] a gestão tornou-se um instrumento de grande importância nas organizações, no qual administradores fazem tomadas de decisões que impactam nos resultados positivamente ou negativamente. Tendo a função de interpretar os objetivos da organização e transformá-lo em ação, com a modernização e o avanço da tecnologia, os administradores assumem ainda mais responsabilidades, para alcançar resultados mais ousados para as organizações.

A ação da gestão universitária nas IFES, apesar de uma instituição preponderantemente burocrática, apresenta iniciativas expressivas e inovadoras a partir da tomada de decisões, focada diretamente em seus objetivos. A busca pelo desenvolvimento de processos mais eficientes e flexíveis, que favoreçam o atendimento das atividades finalísticas com qualidade, expressam este olhar dos gestores, quando da opção pelo Regime Diferenciado de Contratações Públicas – RDC (BRASIL, 2011),

que além de uma decisão moldada nestes preceitos, consolida o elo da gestão universitária com o tripé educacional, haja vista que, a contratação de obras e serviços de engenharia, tão necessárias para a expansão das IFES, ganhou um novo vigor, passando a caminhar em outras diretrizes e na obtenção da celeridade necessária (PORTO, 2017). Concebemos neste diapasão, que a adesão ao RDC por ser uma faculdade, sua aplicabilidade, pode ser considerada uma tomada de decisão inovadora, no sentido de buscar o fazer diferente.

O surgimento do RDC, com sua posterior extensão ao sistema público de ensino (BRASIL, 2012), trouxe, aos gestores, diferentes formas de gerir seus processos licitatórios, isto é, afastou a historicidade da forma única a ser aplicada para a contratação das obras e serviços de engenharia, e enalteceu o papel do gestor frente à necessidade da tomada de decisão, característica de forte presença na gestão universitária (PORTO, 2017).

A adoção do RDC, no campo da gestão universitária, conferiu uma maior discricionariedade e autonomia, aos gestores públicos, na tomada de decisão, característica similar ao gerencialismo (PERSSON; PORTO; LAVOR, 2016), estando presente um dinamismo maior na condução das ações, o que constitui um sentimento de comprometimento diferenciado do gestor, que se sente responsável pelo sucesso do processo, diferentemente daquela mácula constituída no envolvimento do servidor público por conta da rigidez imposta pela Lei nº 8.666/93 (BRASIL, 1993).

Ribeiro (2013, p.97) corrobora nessa essência,

[...] a gestão universitária é remodelada dentro de padrões gerencialistas, com valorização do resultado e não do processo, um modelo que tende a se homogeneizar nas instituições, como as universidades, sob as pressões das regulações que buscam padronizar a gestão universitária dentro da lógica de mercado.

Concebendo que a área da gestão universitária é desafiadora, e ao mesmo tempo, vislumbrando que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) carecem de ações audaciosas e inovadoras. A realidade destas Instituições evidencia que não podemos fazer gestão tradicionalista, é necessário desenvolver habilidades e buscar os dispositivos legais que nos permitam inovar, para que possamos atender aos anseios de uma instituição de natureza complexa, que nos impõe desafios, limitações, mas também, possibilidades, afinal, nas IFES também produzimos conhecimento que pode ser

aplicado na própria gestão, assim, podemos manter o prestígio aos dispositivos legais esculpidos por meio da Política Pública de Licitação, porém, adequando-os a realidade concretas destas Instituições (PORTO, 2017).

Política Pública de Licitação

Segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) as premissas no tocante à política pública refletem na busca em realizar ações que possam transformar a sociedade, não obstante, conecta-se a tal cenário, a realidade materializada no campo da gestão universitária.

A Política é a ciência da governança de um Estado ou Nação e também uma arte de negociação para compatibilizar interesses. O termo tem origem no grego *politiká*, uma derivação de *polis* que designa aquilo que é público. O significado de política é muito abrangente e está, em geral, relacionado com aquilo que diz respeito ao espaço público (ARENDT, 2004; VIEIRA, 2009).

Nesta seara e, considerando a eminente demanda de contratarmos serviços e obras de engenharia, mostra-se indispensável o permear da gestão universitária no contexto desta política, pois com o advento da Constituição (BRASIL, 1988) e por meio de seu art. 37, Inciso XXI, a licitação recebeu *status* de princípio constitucional, de observância obrigatória pela Administração Pública direta e indireta de todos os entes da Federação: União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Tal pressuposto esculpido em carta magna (BRASIL, 1988) faz por si, o elo, entre a gestão universitária e a Política Pública de Licitação, frente que as aquisições e contratações de serviços, entre eles, aqueles envolvidos com o condão associado à engenharia, perpassam pela materialização da disputa licitatória (PORTO, 2017).

Para Heidemann (2005), políticas públicas compreendem a interação das ações implantadas pelos governos, associadas às forças atuantes da sociedade e por fim, as forças de mercado, uma vez que estas interagem com a esfera pública.

Isto posto, a licitação pública constitui um processo que antecede à celebração dos contratos públicos firmados pela administração pública, por meio de procedimento processual que estabelece normas e regras com vistas a obter a proposta mais adequada ao interesse público. Para Meirelles (2002, p.25):

[...] o procedimento administrativo mediante o qual a Administração Pública seleciona a proposta mais vantajosa para o contrato de seu interesse. Visa propiciar iguais oportunidades aos que desejam contratar com o Poder Público, dentro dos padrões previamente estabelecidos pela Administração, e atua como fator de eficiência e moralidade nos negócios administrativos.

A Política Pública é também a arte de governar e realizar o bem público. Nesse sentido, ela é o ramo da ética que trata o organismo social como uma totalidade e não apenas das pessoas como entidades individuais. Por isso, o desenvolvimento como um alvo a ser perseguido deve ser qualificado para representar de fato um bem público. Desenvolve-se o que, para quem, com que benefício e a que custo, já que a morosidade oriunda da própria lei muitas vezes enseja em atrasos e até consideráveis prejuízos aos interesses públicos. Por outro lado, a política pública é refém de leis ineficazes, ultrapassadas e limitadas, inclusive no âmbito das licitações (HEIDEMANN; SALM. 2010).

Nesse contexto e no cerne dessas iniciativas, entre elogios e críticas, o Regime Diferenciado de Contratações Públicas é instituído (BRASIL, 2011) como alternativa para viabilizar a realização dos procedimentos licitatórios necessários às contratações inerentes aos eventos esportivos que seriam realizados no Brasil ao longo do período compreendido entre 2013 e 2016, porém, posteriormente sua aplicabilidade, de maneira facultativa, foi sendo estendida a diversos segmentos da Administração Pública (NETO; CORREIA, 2015; PERSSON; PORTO; LAVOR, 2016).

O RDC (BRASIL, 2011) tratou de oferecer à Administração Pública, diferentes alternativas e dispositivos para garantir a melhor proposta para suas contratações, a exemplo do sigilo do orçamento, o maior desconto, a etapa de lances (na qual os licitantes podem melhorar suas propostas iniciais ofertando lances sucessivos de preços), e a remuneração variável (ZYMLER; DIOS, 2013).

A partir dos principais objetivos do RDC (BRASIL, 2011), é desvelada a concepção de que o administrador público diferenciado, ao invés de um mero executor burocrata, torna-se um agente a serviço da sociedade que visa ao atendimento do interesse público por meio da melhor contratação para a gestão universitária (PERSSON; PORTO; LAVOR, 2016; PORTO, 2017).

A concepção associada ao dispositivo do RDC (BRASIL, 2011b) potencializa a ação do gestor na área das licitações, onde a tomada de decisão lhe é flexibilizada de modo a optar pela maneira que for mais viável, definir o formato de contratar um

serviço ou obra pública, sem que isto represente uma afronta às diretrizes legais ou a Política Pública de Licitação (NETO; CORREIA, 2015), bem como, tendo a potencializar as ações institucionais.

Considerações Finais

O desenvolvimento deste artigo concebe a materialidade do elo entre as demandas institucionais pela contratação de serviços e obras de engenharia, neste caso específico a manutenção preventiva das edificações, as quais transitam pela gestão universitária e, não estando isoladas, tais ações vinculam-se ao cenário macro, no caso, a Política Pública de Licitação.

Concebemos que a demanda pela contratação de serviços e obras de engenharia, versa de maneira importante para com a gestão universitária e, nesta senda, a manutenção preventiva das edificações nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), mostra-se como uma ação latente a ser desenvolvida corriqueiramente, de modo, que tais bens imobiliários possam ser preservados e, mantidos em perfeitas condições de uso pela sociedade, quando em atividades de cunho associadas à Política Pública de Ensino.

As pesquisas que deram causa a este artigo (MARTINS, 2017; PORTO, 2017), corroboram com a certeza de que tais contratações necessitam de práticas inovadoras e sólidas, sem afastar desta seara, as diretrizes legais que norteiam as ações da gestão universitária.

Entendemos que a realidade da manutenção das edificações, não mais, pode ser vista unicamente por meio de práticas corretivas, requer ações potencializadoras, ou seja, que esforços sejam emanados no campo da prevenção, do olhar envolto pela preservação destes patrimônios públicos.

O estudo desenvolvido nesta pesquisa, desvela que a contratação de serviços e obras de engenharia, neste caso, a manutenção preventiva das edificações, compreendem ações da gestão universitária, diretamente associadas à Política Pública de Licitação, muitas vezes, temos nestes excertos burocratismos, porém, tem-se também, propostas diferenciadas, como o caso, do RDC.

Acreditamos que a manutenção preventiva das edificações nas IFES, consiste em um serviço com viés de obras e serviços de engenharia e, não obstante, necessita de sua

consolidação por meio da Política Pública de Licitação, a qual, tem como perspectiva e necessidade de ser potencializada e, nesta senda, o RDC mostra-se como o dispositivo legal, mais adequado, para concretização de uma ação potencializada da gestão universitária.

No desenvolvimento deste artigo, uma contradição se revelou, ao mesmo tempo em que o RDC se apresenta como uma ação inovadora para contratação de obras e serviços de manutenção preventiva das edificações, nas IFES, esta é fragilizada, no contexto das ações da gestão, pela falta de uma política institucional de manutenção preventiva das edificações.

Assim sendo, para superar esta contradição, propomos algumas ações, com o intuito de potencializar a gestão universitária:

- Desenvolver uma política institucional de manutenção preventiva das edificações nas IFES, que além de preservar o patrimônio imobiliário institucional, preserva a historicidade das instituições, contribui para questões econômicas, de impacto ambiental e urbano.
- Fomentar capacitação aos gestores sobre a importância da manutenção preventiva das edificações, de maneira a envolver toda a comunidade universitária na temática, bem como sobre a Política Pública de Licitação, no caso o RDC, de modo a potencializar esta ferramenta, e promover a celeridade na fase interna do processo licitatório.
- Fortalecer o processo de contratação de obras e serviços de engenharia, por meio da padronização das construções, que além de fortalecer a política institucional de licitação e trazer celeridade ao processo, colabora com a manutenção preventiva das edificações, uma vez que construções construídas de forma padronizada facilita as futuras manutenções. Esta padronização corrobora ainda para a contratação dos serviços de manutenção em grande escala, proporcionando economicidade.

Mediante a abordagem desenvolvida neste artigo, concebemos que as ações da gestão universitárias atreladas à contratação de obras e serviços de engenharia e a manutenção preventiva das edificações para que possam ser potencializadas com vistas à modernização do serviço público almejado, perpassam pela necessidade da

implantação de um conjunto de práticas que se mostram conexos entre si, compreendendo, a vinculação entre o desenvolvimento de políticas institucionais e, investimentos em capacitações de seus servidores.

Referências

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 5674**: Manutenção de edificações: requisitos para o sistema de gestão de manutenção. Rio de Janeiro, 2012. 25 p.

ALOISE, Julia Miranda. O restauro na atualidade e a atualidade dos restauradores. 2015. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Artigos_do_patrimonio_O_restauro_na_atualidade_e_a_atualidade_dos_restauradores_JuliaMiranda.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 jun. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18666cons.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. Lei n.º 11.195, de 08 de dezembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 8 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 26 ago. 2015.

BRASIL. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. Lei n.º 12.462, de 04 de agosto de 2011. Institui o Regime Diferenciado de Contratações Públicas – RDC e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 4 ago. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Lei/L12462.htm>. Acesso em: 11 dez. 2015.

_____. Lei nº 12.722, de 03 de outubro de 2012. Altera as Leis nos 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 3 out. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12722.htm#art14. Acesso em: 11 dez. 2015.

BORGES, Vavy Pacheco. O que é história. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAUÍ, Marilena. A universidade sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set. 2003.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim et al. Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília: IPHAN, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Osmilda da Fonseca et al. Sentidos e implicações da gestão universitária para os gestores universitários. *Revista Gestão Universitária América Latina*, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 234-255, dez. 2013.

GOMIDE, Tito Lívio Ferreira; PUJADAS, Flávia Zoéga Andreatta; FAGUNDES NETO, Jerônimo Cabral Pereira. **Técnicas de inspeção e manutenção predial**: vistorias técnicas, check-up predial, normas comentadas, manutenção x valorização patrimonial e análise de risco. São Paulo: Pini, 2006.

HEIDEMANN, Francisco Gabriel. **Do sonho ao progresso às políticas de desenvolvimento**. Texto redigido para fins didáticos, UDESC, 2005.

HEIDEMANN, Francisco Gabriel (Org.); SALM, José Francisco (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. 3. ed. Brasília - DF: UnB, 2010.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Giseli. **A manutenção preventiva das edificações**: o olhar dos gestores. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Administração Universitária, Centro Sócio Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Licitação e Contrato Administrativo** 13. ed. São Paulo. Malheiros. 2002.

NETO, José Antônio Pessoa; CORREIA, Marcelo Bruto da Costa Correia. **RDC Comentários ao Regime Diferenciado de Contratações Lei 12.462/11: uma perspectiva gerencial**. 1ª ed. Curitiba: Negócios Públicos do Brasil, 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna Ltda., 2011.

PERSSON, Erik; PORTO, Ricardo da Silveira; LAVOR, Alfredo Kleper Chaves. O RDC como nova aposta da administração pública gerencial em licitações: o caso da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 67, (1), jan/mar. 2016.

PORTO, Ricardo da Silveira. **O regime diferenciado de contratações públicas: um olhar dos gestores**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Administração Universitária, Centro Sócio Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. **A Gestão Universitária: Um estudo na UFPA, de 2001 a 2011**. 2013. 291 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SOARES, E. **Metodologia científica: lógica, epistemologia e normas**. São Paulo: Atlas, 2003.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2010.

VIEIRA, Rejane Esther. Democracia e políticas públicas: o novo enfoque da gestão pública na construção de espaços públicos de participação no estado de direito no Brasil. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**. Tarumã. Vol. 6. ISSN 1282-0496. 2009.

ZYMLER, Benjamin; DIOS, Laureano Canabarro. **Regime Diferenciado de Contratação – RDC**. Belo Horizonte: Fórum, 2013.